



Heikkilä Jessica

Latvala Emma-Pieta

Esiopetuksen pedagogiset oppimisympäristöt päiväkodeissa ja kouluissa

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteen maisteriohjelma

2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Esiopetuksen pedagogiset oppimisympäristöt päiväkodeissa ja kouluissa (Heikkilä Jessica & Latvala Emma-Pieta)

Kasvatustieteen pro-gradu tutkielma 70 sivua, 2 liitesivua

Joulukuu 2018

Tutkimme ja vertailimme esiopetuksen pedagogisia oppimisympäristöjä päiväkot- ja koulukonteksteissa. Tutkimuskysymyksenä on millaisia ovat esiopetuksen pedagogiset oppimisympäristöt päiväkodeissa ja kouluissa. Aikaisempien havaintojemme perusteella olimme epävarmoja tasa-arvoisen esiopetuksen toteutumisesta eri konteksteissa, jonka vuoksi koimme aiheen tärkeäksi. Tutkimus on kvalitatiivinen ja aineiston keräsimme teemahaastatteluilla. Haastatteluihin osallistui kuusi esiopetuksen opettajaa.

Teoriaosuudessa avaamme oppimisympäristön käsitettä ja tarkastelemme esiopetusta pedagogisen oppimisympäristön näkökulmasta. Pedagogisessa oppimisympäristössä keskityimme tarkastelemaan erityisesti ulkoisia vaikuttavia tekijöitä, toimintaa ja vuorovaikutusta. Ulkoisia tekijöitä ovat päiväjärjestys, ryhmäkoko sekä fyysiset tilat ja käytettävissä olevat välineet. Toimintaan liittyen käsittelemme suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Tutkimme vuorovaikutusta esiopetuksessa ja yhteistyötä vanhempien kanssa sekä koulun ja päiväkodin välillä.

Opettaja luo pedagogista oppimisympäristöä. Suunnittelun pohjana toimivat kaikki edellä mainitut pedagogiseen oppimisympäristöön vaikuttavat tekijät. Suunnittelu ohjaa millaista opetusta lapset saavat ja miten opettaja toimii. Ryhmäkoko vaikuttaa siihen, kuinka opettaja pystyy huomioimaan jokaisen lapsen kehityksen yksilöllisesti. Esiopetuksessa yhteisten tavoitteiden lisäksi jokaisella lapsella on yksilölliset tavoitteet, jotka laaditaan yhdessä vanhempien kanssa. Arviointi tulee toteuttaa peilaten asetettuihin tavoitteisiin.

Esiopetuskontekstien välillä oli eroja, mutta laadullisesti esiopetus on tasa-arvoista kummasakin kontekstissa. Esiopetuksen toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä on monia, sillä niin konteksti, esiopetuksen opettaja kuin ryhmä vaikuttavat siihen millaista esiopetus on. Esiopetuksen yhdenvertaisuutta lisää esiopetussuunnitelma, jonka mukaan esiopetuksen opettaja suunnittelee toimintaa. Tasavertainen esiopetus on jokaisen lapsen oikeus.

Avainsanat: Esiopetus, pedagoginen oppimisympäristö, esiopetuksen opettaja, koulu, päiväkot

Sisältö

1	Johdanto.....	5
2	Oppimisympäristö	6
2.1	Oppimisympäristön määritelmä.....	6
2.2	Erilaiset oppimisympäristöt.....	7
3	Pedagoginen oppimisympäristö	9
3.1	Pedagoginen oppimisympäristö esiopetuksessa	9
3.2	Opetuksen ja opettajan merkitys pedagogisessa oppimisympäristössä	10
3.3	Oppimisen eri muodot pedagogisessa oppimisympäristössä	12
4	Tutkimuksen toteutus.....	16
4.1	Aineiston hankinta	16
4.2	Aineiston analyysi.....	18
4.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	21
5	Tutkimustulokset	24
5.1	Ulkoiset vaikuttavat tekijät.....	26
5.1.1	<i>Päiväjärjestys pedagogisen oppimisympäristön ohjaajana.....</i>	<i>26</i>
5.1.2	<i>Ryhmäkoon vaikutus esiopetukseen</i>	<i>28</i>
5.1.3	<i>Fyysiset tilat ja välineet osana pedagogista oppimisympäristöä</i>	<i>32</i>
5.2	Esiopetuksen toiminta	36
5.2.1	<i>Toiminnan suunnittelu pedagogisen oppimisympäristön pohjana</i>	<i>36</i>
5.2.2	<i>Toiminnan toteutus esiopetuksessa</i>	<i>41</i>
5.2.3	<i>Lapsen oppimisen arviointi</i>	<i>47</i>
5.3	Vuorovaikutus pedagogisessa oppimisympäristössä	52
5.3.1	<i>Vuorovaikutus esiopetustyhmissä</i>	<i>52</i>
5.3.2	<i>Yhteistyö kodin, päiväkodin ja koulun välillä</i>	<i>56</i>
5.4	Eroja päiväkodeissa ja kouluissa sijaitsevilla esiopetuksissa opettajien näkökulmasta.....	63
6	Yhteenveto	66
7	Pohdinta	69
	Lähteet.....	71

1 Johdanto

Tutkimuksella vastaamme kysymykseen, millaisia ovat esiopetuksen pedagogiset oppimisympäristöt päiväkodeissa ja kouluissa. Lisäksi vertaamme näiden kontekstien pedagogisia oppimisympäristöjä keskenään. Tutkimusmenetelmänä on teemahaastattelu, johon osallistui kuusi esiopetuksen opettajaa. Näistä kaksi työskenteli päiväkodin esiopetuksessa ja neljä koululla sijaitsevassa esiopetuksessa. Kolmella haastateltavasta oli työkokemusta esiopetuksen opetuksesta kummassakin kontekstissa. Pedagogiset oppimisympäristöt sisältävät lähes kaiken, mikä liittyy opetukseen ja päivän sisältöön. Opetuksen suunnittelun ja toteutuksen lisäksi pedagogiseen oppimisympäristöön vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa ryhmä, fyysiset tilat ja käytävissä olevat välineet sekä vuorovaikutus.

Teimme pro gradu -tutkielman parityönä. Meitä on kiinnostanut opiskelujen aikana esiopetusten pedagogisten oppimisympäristöjen mahdolliset erot riippuen siitä järjestetäänkö esiopetus päiväkodin tiloissa vai koulun yhteydessä. Olemme molemmat tehneet harjoitteluja niin päiväkodissa sijaitsevassa esiopetuksessa kuin koulun yhteydessä toimivassa esiopetuksessa. Aihe on tärkeä tasa-arvoisen esiopetuksen kannalta, sekä kunnittain että koko maassa. Perusopetuslain (628/1998, 2 §) mukaan esiopetuksen tehtävä on edistää tasa-arvoa ja turvata riittävä yhdenvertaisuus koko maassa. Kontekstista riippumatta esiopetuksen opetussuunnitelma määrittää esiopetuksen sisällön, joka takaa tasa-arvoista opetusta. Kuitenkin päiväkodin ja koulun erilaiset ympäristöt ja mahdollistavat tekijät vaikuttavat esiopetuksen toteutukseen.

Tutkimuksemme tavoitteena on syventyä aiheisiin, jotka vaikuttavat pedagogiseen oppimisympäristöön ja sen kautta lapsen oppimiseen. Haastattelumenetelmää käyttäen saimme kattavaa tietoa esiopetuksen opettajilta pedagogisesta oppimisympäristöstä. Haastatteluiden tavoitteena oli saada tietoa esiopetuksen käytänteistä ja sisällöistä sekä verrata niitä toisiinsa. Tämä tutkimus on opettanut meitä esiopetuksen monipuolisesta toiminnasta ja mahdollistanut esiopetuksen opettajia reflektoimaan omaa työtään ulkopuoliselle. Aihe on ajankohtainen, sillä vuodesta 2015 perusopetuslaki (628/1998, 26 a §) velvoittaa lasta osallistumaan esiopetukseen vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista. Laki on suhteellisen uusi, eikä esiopetuksen tasavertaisuutta ole mielestämme tutkittu riittävästi.

2 Oppimisympäristö

2.1 Oppimisympäristön määritelmä

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta sekä niitä välineitä ja toimintatapoja, joita käytetään oppimisen saavuttamisessa. Oppimisympäristön tehtävänä on tukea oppimista ja vuorovaikutuksellista opetusta. (Lonka, 2015, 106.) Ihminen on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, joten on tärkeää tarkastella ihmisen ja ympäristön välistä suhdetta (Tanner, 2009, 382). Oppimisympäristöllä yleensä tarkoitetaan jotain paikkaa tai yhteisöä, jossa opitaan uusia asioita tarjolla olevien resurssien avulla (Ropo, 2008, 38–47). Tannerin (2009, 382) mukaan oppimisympäristöllä on suora vaikutus oppimistuloksiin.

Hyvä oppimisympäristö hyödyntää monipuolisesti fyysisiä ympäristöjä myös esiopetuksessa käytettävän tilan ulkopuolella, kuten lähimetsää tai kirjastoa. Hyvässä pedagogisessa oppimisympäristössä oppilaat ovat osallisia tiedon ja sisällön luomisessa sekä tuottamisessa. Opettajan puheen kuuntelemisen sijaan opetustilanteen tulee rohkaista oppilaita aktiivisesti osallistumaan oppimiseen. Laadukkaan opetuksen sisältö integroi eri oppiaineita ja hyödyntää uutta teknologiaa. (Hyvärinen, Kangas, Staffans & Turkko, 2010, 111.)

Oppimiseen ja opettamiseen liittyvien teorioiden tavoite on parempi ymmärrys kognitiivisista ja sosiaalisista prosesseista, jotka tuottavat mahdollisimman tehokasta oppimista. Tätä tietoutta tulisi hyödyntää luokkatilojen uudelleen suunnittelussa, jotta ihmiset oppisivat entistäkin syvällisemmin ja tehokkaammin. (Sawyer, 2014, 1–8.) Opettajien ammatillista tietotaitoa tulisi tarkoituksellisesti tukea oppimisympäristön kehitykseen ja käytännön ylläpitämiseen. Oppimisympäristöä tulisi tarkoituksenmukaisesti hyödyntää opetuksessa. Myös opetussuunnitelmissa tulisi huomioida uudet oppimisympäristöt ja laajenevat oppimisprosessit. Lisäksi oppilaat pitäisi ottaa mukaan oppimisympäristöjen suunnitteluun, sillä he tietävät parhaiten omasta oppimisestaan. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, 46.)

Hyvin suunnitellut oppimisympäristöt tarjoavat monipuolista ja joustavaa oppimista sekä tukevat oppilaan kehitystä. Suunniteltaessa oppimisympäristöjä, tärkeitä näkökulmia ovat päämääräsuuntautuneisuus, kompleksisuus ja autenttisuus. Lisäksi vuorovaikutteisuus, eettinen ja moraalinen reflektointi sekä arvioinnin ja seurannan mahdollisuudet ovat tärkeitä tarkastelun kohteita. Päämääräsuuntautuneisuudessa yhteiset tavoitteet näkyvät jollain tavalla oppimisympä-

päristössä. Myös omien tavoitteiden luominen ja toteuttaminen tulisi olla mahdollista. Kompleksisuus tässä yhteydessä tarkoittaa toiminnallisuutta sekä ilmiöiden tarkastelua ja kyseenalaistamista. Autenttisuus tarkoittaa tarkasteltavien asioiden realistisuutta sekä oppilaiden mielenkiinnon mukaisia ilmiöitä. Kompleksisuus ja autenttisuus oppimisympäristössä siis luovat ongelmia ja haasteita, jotka oppilaat kokevat merkityksellisenä ratkaista. Vuorovaikutteisuus oppimisympäristössä ylläpitää ja edistää ihmisten välistä vuoropuhelua. Oppimisprosessissa tarvitaan vuoropuhelua niin itsensä, toisten kuin ympäristön kanssa. Itsensä kanssa käytävää vuoropuhelua eli reflektiota tarvitaan tarkasteltavien asioiden muokkaamisessa itseään kiinnostavaksi. Eettinen ja moraalinen reflektointi mahdollistaa oppilaita ajattelemaan eettisiä ja moraalisia kysymyksiä, jotka kehittävät heidän arvomaailmaansa. Hyvä oppimisympäristö tukee arvojen rakentumista keskustelujen kautta. Arviointi ja seuranta ohjaavat oppilasta jatkuvaan oppimisprosessin kehittämiseen arvioinnin kautta. Laadukas oppimisympäristö kehittää oppilasta itsenäiseksi oppijaksi, joka tukee minäpystyvyyttä ja itsearviointia. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, 49–51).

2.2 Erilaiset oppimisympäristöt

Hannafinin ja Landin (1997) mukaan oppimisympäristöt voidaan jakaa viiteen näkökulmaan, jotka tulee huomioida oppimisympäristön suunnittelussa. Näitä ovat pedagoginen, psykologinen, kulttuurinen, käytännöllinen ja teknologinen näkökulma. Pedagogisessa näkökulmassa huomioidaan tarjoumia, joiden rajoissa opetusta on mahdollista toteuttaa. Tässä yhteydessä tarjoumilla tarkoitetaan oppimisympäristössä olevia oppimiseen tai toimintaan liittyviä mahdollisuuksia, joita yksilö havaitsee ja hyödyntää oppimisprosessissaan. Tällaisia tarjoumia voivat olla esimerkiksi tehtävät ja kuvitteelliset pulmat, joiden avulla yksilö tuottaa tavoiteltua oppimista. Psykologinen näkökulma puolestaan tarkastelee ihmisen ajattelua ja oppimista kokonaisuudessaan, johon sisältyy käsitykset oppimisesta ja tiedosta ylipäätään. Kulttuurisessa näkökulmassa huomioidaan niin yhteisöllinen kuin globaalinen kulttuuri. Käytännöllinen näkökulma korostaa käytettävissä olevien resurssien, tilojen ja teknologian muodostamia mahdollisuuksia. Teknologisessa näkökulmassa keskiössä on opetuksessa käytettävä välineistö. (Ropo, 2008, 39.)

Edellä mainitun Hannafinin ja Landin (1997) oppimisympäristön määrittelyä hyödyntäen pyritään suunnittelemaan yksilöllistä oppimista tukevia oppimisympäristöjä teknologisten välineiden, resurssien ja rakennustöiden avulla (Quintana, Shin, Norris & Soloway, 2006). Hyvät

ympäristöolosuhteet helpottavat opiskelijälähtöistä oppimista antamalla opiskelijalle mahdollisuuden tulokselliseen opiskeluun niin harjoitukset, kulttuurin kuin oppimisprosessin huomioiden (Land & Jonassen, 2012, 3–5).

Tannerin tutkimusten mukaan fyysisessä oppimisympäristössä pienetkin asiat vaikuttavat oppimistuloksiin, kuten ikkunoista avautuva maisema, päivänvalo ja liikkumisen mahdollisuudet. Myös väreillä ja akustiikalla on merkitystä. Sosiaalisella oppimisympäristöllä tarkoitetaan ryhmässä tapahtuvaa vuorovaikutusta, yhteistyötä, vallitsevaa ilmapiiriä sekä keskinäistä kunnioittamista. Yksilön kehitys ei tapahdu yksin, vaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kun yksilön oppimista on edistämässä toinen yksilö tai ryhmä, voidaan puhua sosiaalisesta välittymisestä. Sosiaalista välittymistä tapahtuu esimerkiksi tilanteessa, jossa opettaja opettaa oppilasta. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi, & Särkkä, 2007, 16–48.)

Tässä tutkimuksessa otimme tarkasteluun pedagogisen oppimisympäristön ja siihen liittyviä sisältöjä. Näkemyksemme pedagogisesta oppimisympäristöstä poikkeaa edellä mainitusta Hannafinin ja Landin (1997) näkemyksistä. Tutkimuksessamme pedagoginen oppimisympäristö nähdään laajempana käsitteenä sisältäen lähes kaiken, mikä vaikuttaa oppimiseen. Käsittelemme pedagogista oppimisympäristöä päiväjärjestyksen, ryhmäkoon, fyysisten tilojen ja käytettävissä olevien välineiden, toiminnan suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin sekä vuorovaikutuksen näkökulmasta.

3 Pedagoginen oppimisympäristö

3.1 Pedagoginen oppimisympäristö esiopetuksessa

Perusopetuslain (628/1998, 2 §) mukaan esiopetuksen tavoitteena on tukea lasten kasvua, antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä parantaa lasten oppimisedellytyksiä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan toiminta esiopetuksessa on tavoitteellista. Tavoitteet määräytyvät opetussuunnitelman ja yksilöllisten tavoitteiden pohjalta. Yksilöllisten tavoitteiden määrittämiseksi esiopetuksen opettajan on tehtävä yhteistyötä lapsen huoltajan kanssa. Yksilöllisesti pohditut tavoitteet hyödyttävät lasten kasvua ja oppimista. Opettaja keskustelee lapsen ja hänen huoltajansa kanssa tämän yksilöllisistä tarpeista, toiveista ja oppimisen tavoitteista. Esiopetuksessa ei ole opetussuunnitelman asettamia yhteisiä osaamistason vaatimuksia lapsille. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 14–15.)

Pedagoginen oppimisympäristö syntyy menetelmien, tavoitteiden, sisältöjen, toimijoiden sekä ympäristön vuorovaikutuksessa. Myös fyysisellä oppimisympäristöllä on aina merkitystä oppimiseen. (Hyvärinen, Kangas, Staffans & Turkko, 2010, 109.) Halisen ja Jääskeläisen (2015) mukaan oppimisympäristöjen tavoite on olla pedagogisesti monipuolinen ja joustava, eli niiden tulee edistää jokaisen oppilaan aktiivista roolia, osallistumista, vuorovaikutusta sekä hyvinvointia ja pystyvyyden tunnetta.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) oppimisympäristön käsitteellä kuvataan tiloja, välineitä, käytäntöjä ja yhteisöjä, jotka tukevat lasten kehitystä, vuorovaikutusta ja oppimista. Oppimisympäristö on pedagogisesti moninainen ja se mahdollistaa monipuolisten ja motivoivien työtapojen käytön. Esiopetuksen oppimisympäristön tulee tarjota lapsille mahdollisuus leikkiin. Oppimisympäristöjen on oltava vaarattomia ja lapsen kokonaisvaltaista terveyttä edistäviä. Ilmapiiriin tulee olla kiireetön, jotta lapsi pystyy rauhassa työskennellä ja leikkimään. Fyysisten tilojen viihtyisyydestä ja siisteydestä huolehditaan muun muassa sisäilman laadun ja valaistuksen huomioiden. Lisäksi ekologisuuteen, ergonomiaan, esteettömyyteen ja esteettisyyteen tulee oppimisympäristöissä kiinnittää huomioita. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 23–24.)

Esiopetuksessa vallitsevien toimintatapojen ja yhdessä laadittujen sääntöjen avulla saadaan oppimisympäristöön turvallinen ja toisia kunnioittava ilmapiiri. Oppimisympäristöjen monipuolisuus vahvistaa sosiaalisten taitojen ja terveen itsetunnon kehittymistä, aktiivisuutta sekä

tasa-arvoa ja oppimaan oppimista. Lapset saavat olla itse luomassa oppimisympäristöä. Oppimisympäristössä on näkyvillä tuotokset ja ideat, jotka ovat lähtöisin lapsilta. Tämän myötä lapset saavat kokea onnistumisen tunnetta ja samalla vuorovaikutus vahvistuu muiden lasten kanssa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 23–24.)

Esiopetuksen fyysiset oppimisympäristöt koostuvat sisä- ja ulkotiloista, lähiluonnosta ja muusta rakennetusta ympäristöstä. Myös eri julkisten palveluiden tarjoamat mahdollisuudet hyödynnetään, kuten kirjasto, teatteri ja jäähalli. Esiopetuksessa tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnetään tarkoituksenmukaisesti. Myös lasten omia teknologisia laitteita voidaan käyttää, kun asiasta on sovittu huoltajien kanssa. Monipuolisten oppimisympäristöjen tavoitteena on muodostaa lapsille kokonaisvaltainen ympäristö, jossa oppia. Oppimisympäristöt kannustavat yhteisöllisyyteen, aktiivisuuteen ja itsenäiseen oppimiseen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 23–24.)

3.2 Opetuksen ja opettajan merkitys pedagogisessa oppimisympäristössä

Opettajalla on suuri merkitys pedagogisen oppimisympäristön toteuttamisessa. Hyvän pedagogisen oppimisympäristön ylläpitämiseksi opettajan on käytettävä monipuolisia toimintatapoja niin opetuksessa, toiminnan suunnittelussa kuin arvioinnissa. Ilmapiiriin tulee olla kunnioittava, jossa lapsi uskaltaa olla oma itsensä ja ilmaista ajatuksiaan. Myös fyysisen tilan jatkuva muokautuvuus ja muokkaaminen ovat tärkeitä lasten innostamisen, oppimisen ilon säilyttämisen ja viihtyvyyden vuoksi. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen, 2016, 188–189.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012) on laatinut tavoitteet, joiden mukaan ennen kouluikää tapahtuva kasvatus ja opetus luovat perustan elinikäiselle oppimiselle. Lisäksi se luo pohjaa tasapainoiselle kehitykselle, kasvulle, terveydelle ja hyvinvoinnille. Kasvatus rakentuu kolmen tekijän kokonaisuudesta, joita ovat hoito, kasvatus ja opetus. Opetuksen perustana on pedagogisten menetelmien hallinta sekä laaja-alainen ja monitieteinen osaaminen. Valtakunnallisena tavoitteena on taata kaikille laadukas ja saavutettavissa oleva esiopetus. (Ojala, 2015, 95.)

Opetustapahtumassa on kaksi toimijaa, opettaja ja oppilas. Peep Koortin (1975) mukaan opettaminen on intsruintia eli kasvatettavan sopeuttamista yhteiskuntaan. Turunen (1999) puolestaan määrittelee opettamisen yksilön kehityksen ohjaamiseksi ja virikkeiden tietoisiksi luomiseksi. Didaktiikka tarkoittaa tiedettä, jossa tarkastellaan opetusta ja käytännöllistä oppia. Didaktiikan tavoitteena on vastata siihen, millaista on hyvä opetus, jonka myötä oppiminen

tapahuu. Opetussuunnitelmassa otetaan aina sen hetkinen didaktinen tietous huomioon, koska didaktiikka antaa viitteitä parhaasta mahdollisesta tavasta saavuttaa halutut tavoitteet. (Hellström, 2008, 30–31, 184.)

Jokaisen opettajan on hyvä tiedostaa omat kasvatukselliset päämääränsä, jotka vaikuttavat opetustapahtumaan. Kasvatuksellisten päämäärien lisäksi opetusta ohjaa opetussuunnitelma. Opettajalla on vapaus opettaa opetussuunnitelman rajojen sisällä, mutta hänellä on myös vastuu opetussuunnitelman toteutumisen varmistamiseksi. Opetuksessa tulee olla selkeät tavoitteet, joita kohti edetään. Opetussuunnitelma määräytyy yhteiskunnan arvoista ja välittää oppilaalle kulttuurista tietoutta. Tehokkuus opetuksessa koostuu siitä, kuinka huomioidaan oppilaan kyvyt, ominaisuudet, motivaatio ja mielenkiinnon kohteet. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen, 2016, 188–189.)

Hyvä opettaja kuuntelee, ymmärtää ja välittää oppilaista. Kunnioittaminen, rohkaiseminen ja sinnikkyys ovat hyvän opettajan tärkeitä ominaisuuksia. Oman toiminnan reflektointi ja erilaisten toimintatapojen käyttäminen on välttämätöntä opettajan työssä, eikä opettajalähtöinen opetus välttämättä ole paras keino pitämään oppilaiden kiinnostusta yllä. Hyvä opettaja uskoo ja tuntee saavansa aikaan muutoksen, eikä luovuta hankalissa tilanteissa oppilaan kanssa vaan jaksaa yrittää yhä uudelleen. Aito ja jatkuva kiinnostus oppilaisiin motivoi oppilaita korkeampaan suoritukseen. Opettajan tulee kohdella kaikkia oppilaita tasa-arvoisesti riippumatta oppilaan akateemisesta tasosta tai etnisestä ja ekonomisesta taustasta. Opettajan on hyvä pystyä erottamaan henkilökohtaiset ongelmat työstään. Työssä vastaan voi tulla niin kehuja kuin kritisoitua, joita kumpiakin pitää osata vastaanottaa. Jatkuva itsensä kehittäminen on yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä. (Glanz, 2004, 15.) Opettajan toteuttaessa edellä mainittuja hyvän opettajan piirteitä hän luo hyvää pedagogista oppimisympäristöä.

Empatia eli välittäminen on opettajan työn perusta. Välittäminen opettajan työssä toteutuu auttamalla ja tukemalla oppilaan kasvuprosessia. Toisen ihmisen asemaan asettuminen auttaa ymmärtämään oppilasta hänen näkökulmastaan. Martti Haavio (1949) on työskennellyt ansiokkaasti maassamme opettajan persoonallisuuden suhteen ja hän nostaa keskeiseksi ominaisuudeksi pedagogisen rakkauden eli kiintymyksen lapsiin. Pedagogisessa rakkaudessa opettaja kunnioittaa lapsen persoonallisuutta ja tuntee olevansa vastuussa lapsen elämänarvojen muodostumisesta. (Jantunen, 2013, 136–137.)

Opettajan ammatissa nähdään monta erilaista persoonaa, eikä voida sanoa millainen persoona olisi paras. Monenlaiset persoonat voivat olla hyviä opettajia, mutta sama opettaja ei

välttämättä ole yhtä hyvä kaiken tyyppisille oppijoille. Uusikylän (2006) mukaan tärkeintä opettajan työssä on saavuttaa hyvä suhde oppilaaseen. Opettajasuhte on parhaimmillaan inhimillinen ja aito. Opettaja osoittaa arvostavansa oppilaita persoonina, eikä oppilaiden suoritusten perusteella (Atjonen & Uusikylä, 2000). Opettajan toiminnan päämääränä on oppilaiden tasapainoisen kasvun edistäminen hyviksi ihmisiksi, jotka erottavat oikean ja väärän. Pienelle lapselle opettaja on yksi tärkeimmistä ihmisistä ja hän toiminnallaan vaikuttaa lapsen minäkuvaan ja opiskeluhalukkuuteen tulevaisuudessa. Uusikylä (2006) muistuttaa kuitenkin, että opettajan ei tarvitse olla yli-ihminen vaan opettajallakin saa olla huonoja päiviä. (Hellström, 2008, 80–81.)

Opetuksen yksi tavoite on sivistää ihmisiä, jolloin opettajan työ vaatii tietynlaista sivistyneisyyttä. Sivistyneisyyteen vaikuttavat enemmän asenteet kuin tiedon määrä, esimerkiksi rehellisesti ja rohkeasti toimiminen totuuden puolesta liitetään sivistyneisyyteen. Opettaja ei ole pelkästään tiedon välittäjä, vaan hänen tulee käyttää arviointikykyään ja ajatella kriittisesti. Kriittinen ajattelutapa on parhaimmillaan asioiden punnitsemista, syvälle paneutumista ja oman kannan muodostamista. (Jantunen, 2013, 125–127.) Opettajan sivistyneisyys ja asenteet ilmenevät osittain opetuksessa, jonka myötä asenteet voivat välittyä lapsille. Ihanteellisessa pedagogisessa oppimisympäristössä opettaja antaa lapsille mahdollisuuden kriittiseen itsenäiseen ajatteluun tarjoamalla monipuolisia näkökulmia. Yhdessä lasten kanssa keskustellen opettaja voi auttaa heitä hallitsemaan ja hahmottamaan tietoa, eikä tarjoa valmiita näkemyksiä totena. (Virta, 2002, 5–10.)

3.3 Oppimisen eri muodot pedagogisessa oppimisympäristössä

Alle kouluikäiset lapset oppivat kysymällä. Aikuisen suhtautuminen lapsen kysymyksiin on lapsen oppimisen kannalta merkityksellistä. Mikäli lapsi tuntee kysymysten esittämisen häiritseväksi aikuista kohtaan, saattaa tämä lakata kysymästä ja ihmettelemästä asioita. Tulisi tietoisesti kannustaa lapsia ihmettelemään ja kysymään sekä antaa mahdollisuus heidän itse selittää erilaisia ilmiöitä (Freese 1992; Lipponen & Hakkarainen 1998). Tutkivassa oppimisessa lapsi kysyy, ihmettelee, keksii ja luo selityksiä. Lapselle tutkiva oppiminen on luontaista ja sen avulla lapsi selvittää niin sosiaalisen kuin fyysikaalisen maailman ilmiöitä. Tutkiva oppiminen on pedagogiikkaa, joka osallistaa lapsia omatoimijuuteen ja kehittää pystyvyyden tunnetta. Omatoimijuudessa korostuvat aloitteisuus, vastuullisuus, aktiivisuus, valinnan- ja vaikutusmahdollisuus sekä kehittyvät taidot valita omia toimintatapojaan (Greeno, 2006.) Pystyvyyden tunne

määrittelee kuinka pitkäkestoisesti lapsi jaksaa työskennellä ja minkä verran asioiden eteen nähdään vaivaa. (Lipponen, 2017, 29–35.)

Oppimista edesauttaa korkea motivaatio uuden oppimiseen (Halinen & Jääskeläinen, 2015, 23). Motivoitunut lapsi yrittää kovemmin, on kiinnostuneempi opetustilanteesta ja on alttiimpi käyttämään opittua taitoa myös muissa tilanteissa (Kerola, Kujanpää & Timonen, 2009). Lapsen tulee kokea itsensä merkitykselliseksi yhteisössään, jota on muun muassa kuulluksi ja nähdyksi tuleminen sekä kokemus mahdollisuuksista vaikuttaa ympäristöönsä. Nämä edellä mainitut asiat vahvistavat motivaatiota oppimiseen oppimiskontekstissa. Oppimista edistävät myös vuorovaikutus, yhteistyö, oppimisen ilo sekä myönteiset kokemukset. Opetuksen haasteellisena tehtävänä on järjestää lapsille opetusta siten, että lapsella on aktiivinen rooli oppimisessa. Aktiivisessa roolissa lapsen ideat, kysymykset ja keskustelun aiheet otetaan huomioon. (Halinen & Jääskeläinen, 2015, 23.)

Ratkaisevia tekijöitä motivaation ja kognitiivisen sitoutumisen kannalta ovat arvot, osaaminen, yhteisöllisyys sekä autonomisuus. Motivaation avulla saadaan parempaa kognitiivista sitoutumista. Opetettavan sisällön ymmärtäminen ja oppilaan kyvyt vahvistuvat, kun he ovat sitoutuneita rakentamaan tietoa ja valmiita syvällisempään oppimiseen. Seuraavien arvojen kautta opetettavasta asiasta saadaan oppilaalle merkittävää. Sisäiseen arvoon vaikuttavat asian kiinnostavuus ja tällöin asian oppimisesta saadaan tietynlaista nautintoa. Kiinnostus opettavaan asiaan määrittää tulevaisuuden tavoitteet ja miten se vaikuttaa oppilaiden jokapäiväiseen elämään. Oppilaiden vahvalla osaamisen tunteella on merkitystä oppimiseen myönteisesti. Oppilaat jaksavat ponnistella tehtävien parissa pitkäjänteisemmin sekä haastavat itseään valitsemalla vaativampia oppimismenetelmiä. Oppilaiden tarve yhteisöllisyydestä ja yhteenkuuluvuuden tunteesta täyttyy, kun ikätovereiden ja opettajan välillä vallitsee positiivinen vuorovaikutus. Oppilaalla tulee olla mahdollisuus valita ja omata päätösvaltaa häntä koskevissa asioissa. (Blumenfeld, Kempler & Krajcik, 2006, 476–477.)

Lasten kiinnostuksen kohteiden mukaisesti opettaminen lisää motivaatiota oppia (Rajala, Hilppö, Stenberg, Suvanto & Mäki, 2015, 98). Matusov (2011) korostaa ulkoisen ja sisäisen motivaation merkitystä opetuksessa. Ulkoisessa motivaatiossa lasta ohjaa esimerkiksi halu pärjätä esiopetuksessa, mutta hän ei kuitenkaan koe opetettavaa asiaa itselle merkittäväksi. Ulkoisen motivaation omaava kokee oppimisen pelkästään suorittamisena, eikä häntä hyödyttävänä asiana. Sisäisessä motivaatiossa lapsi kokee opittavan asian liittyvän omiin mielenkiinnon kohteisiin ja kokee opetuksen tavoitteet tärkeänä. (Rajala ym., 2015, 98–100.)

Monia taitoja voi kehittää ainoastaan tekemällä. Tekemällä oppiminen tapahtuu kolmessa vaiheessa, joita ovat kognitiivinen, assosiatiivinen ja autonominen. Kognitiivisessa vaiheessa lapsi saa tietoa esimerkin kautta, kuten opettajan mallisuorituksesta. Tärkeää on antaa lapselle ohjeita vaiheittain, sillä kerralla annettuja ohjeita lapsen on vaikea muistaa. Toinen eli assosiatiivinen vaihe koostuu harjoituksen pilkkomisesta osiin. Vähitellen harjoituksen osiot alkavat sujua, mutta toiminnan suorittaminen vaatii vielä keskittymistä. Kolmannessa eli autonomisessa vaiheessa lapsen sisäiset mallit ovat jäsentyneet toimintaan, eikä toiminta vaadi tietoista ponnistelua. (Lonka, 2015, 35–36.)

Oppiminen vuorovaikutuksessa käsittää itsenäisen toiminnan ja tuen tarjoamisen tasapainon. Tukea pitää olla lapsen saatavilla ilman, että opettaja antaa lapselle valmiita ratkaisuja. (Lonka, 2015, 71.) Ihminen oppii sosiaalisia taitoja vuorovaikutustilanteiden kautta. Käytännössä tällaista voi harjoittaa esimerkiksi ryhmässä suoritettavalla ongelmanratkaisutehtävällä. Keskustellen ratkaistava ongelma usein innostaa oppilaita, herättää luovuutta ja ajattelua sekä lisää ideoiden määrää. (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 268–269.)

Pedagogisessa oppimisympäristössä oppimista tapahtuu monimuotoisesti. Lapset ovat luonnostaan uteliaita ja haluavat oppia uutta. Tutkivan oppimisen onnistuminen tarvitsee sallivan ja kannustavan pedagogisen oppimisympäristön. Opettajan huomioidessa lasten kiinnostuksen kohteet opetuksessa, hän lisää heidän motivaatiotaan opetettavaan aiheeseen. Vuorovaikutus on keskeisessä roolissa pedagogisessa oppimisympäristössä. Esiopetuksessa leikki on tärkeä osa päivän sisältöä.

Suomessa tärkeimpänä tapana oppia pidetään leikin kautta oppimista aina koulun alkamiseen asti. Leikki kehittää abstraktia ajattelua, toimijuuden tunnetta, improvisointia ja mielikuvitusta. (Lonka, 2015, 111–114.) Leikki tarjoaa keinot, joilla lapset luovat ymmärryksen materiaalsen, sosiaalsen ja käsitteellisen maailman monimutkaisuutta kohtaan. Leikki on lapsen kehitykselle välttämätöntä ja sen avulla lapset sisäistävät sääntöjä. (Rogers, 2016, 128–137.) Monipuolisuus leikissä antaa useita pedagogisia mahdollisuuksia oppilaiden tukemiseen ja kehittymiseen. Opettaja voi vaikuttaa leikkiin suorasti tai epäsuorasti. Suorasti leikkiin vaikuttaessa ongelma syntyy aikuisen ja lapsen näkökulmien ero, mutta aikuinen voi toiminnallaan tukea leikin etenemistä. Epäsuoralla vaikuttamisella opettaja antaa mahdollisuuksia leikkimiseen sekä varustaa ja jäsentää leikkitiloja. Vapaaleikki motivoi lasta ja kehittää hänen oppimistaan monipuolisesti. Yksi leikin rikkauksista on se, että sitä voi tapahtua lähes missä vaan. (Ojala, 2015, 145–146).

Pedagogiset leikit, pelit sekä viihdytysleikit ovat osa esiopetuksen arkipäivää. Näitä leikkejä voidaan käyttää muun opetuksen yhteydessä ja ne luovat yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässä. Opettajan ohjaamia pelejä lapset saattavat soveltaa itselle mieleisemmäksi, joka osoittaa luovuutta. (Hännikäinen, 2006, 140–141.) Woodin (2004) mukaan lapset leikkivät omaehtoisesti sisäisen motivaation innoittamana. Leikissä on ainutlaatuinen vuorovaikutusympäristö, jossa lapset kehittävät sosiaalisia suhteitaan sekä muodostavat yhteisen toimintatavan. Leikin avulla lapset luovat uusia merkityksiä esineille ja ottavat uusia rooleja, joissa toimitaan sovitujen sääntöjen mukaisesti. (Wood, 2004, 19–30.)

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Aineiston hankinta

Lähdimme keräämään aineistoa tutkimuskysymyksen pohjalta. Tutkimuskysymyksemme on millaisia ovat esiopetuksen pedagogiset oppimisympäristöt päiväkodeissa ja kouluissa. Tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, ja analysoimme aineistoa fenomenografista metodologiaa käyttäen. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole saada tilastoihin perustuvia vastauksia, vaan sen avulla keskitytään kuvaamaan ja ymmärtämään tutkittavia ilmiöitä ja toimintoja. Tämän vuoksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistoa voidaan kerätä vähemmän, mutta tutkimukseen pyritään saamaan henkilöitä, joilla on aikaisempaa kokemusta sekä tietoa tutkittavaan asiaan liittyen. (Tuomi & Sarajarvi, 2013, 23–24, 85.)

Pro gradu -tutkielman teoreettisen viitekehyksen muodostuminen alkoi tieteellisten lähteiden ja aiheeseen sopivan kirjallisuuden etsimisellä ja niihin perehtymisellä. Tämän jälkeen kirjoitimme teoriaosuuden. Alustava teoria ennen tutkimuksesta kertomista helpottaa lukijaa ymmärtämään tutkimusta ja sen näkökulmia (Lichtman, 2012, 174–175). Toteutimme tutkimuksen teemahaastatteluina. Teemahaastattelussa tutkijat tekevät haastattelurungon etukäteen valmiiksi, johon on koottu keskeisimmät teemat (Huovinen & Rovio, 2007, 110). Teoriaa opiskellessa pystyimme suunnittelemaan haastattelun teemat ja haastattelurungon. Suunnittelimme haastattelurungon ohjaamatta vastauksia ennalta mihinkään suuntaan ja välttelimme omien mielipiteiden esille tuomista haastattelussa esitetyissä kysymyksissä. Haastattelurunko ja lisäkysymykset löytyvät liitteistä (Liite 1, Liite 2).

Etsimme esiopetuksen opettajien yhteystietoja koulujen ja päiväkotien nettisivuilta ja otimme yhteyttä niin soittamalla kuin sähköpostilla. Haastateltavien saaminen ei ollut helppoa. Ensimmäisen suunnitelman mukaan tarkoituksena oli etsiä haastateltavia eri puolilta Oulua, mutta yllätykseksi huomasimme koulussa sijaitsevia esiopetuksia olevan lähinnä haja-asutusalueilla. Oletukseen vaikutti todennäköisesti molempien kokemukset pienten paikkakuntien koulussa sijaitsevien esiopetusten yleisyydestä. Oulun alueella myös päiväkodin yhteydessä toimivista esiopetuksista saatiin kieltäviä vastauksia joko lukukauden päättymisestä johtuvien kiireiden tai aiemmin tutkimukseen osallistumisen vuoksi. Tarkoituksellisesti emme pyytäneet haastatteluun johonkin suuntaukseen erikoistuneita yksiköitä, kuten Montessori tai Steiner -esiopetuksia. Tämä sen vuoksi, että suuntaus muokkaa pedagogista oppimisympäristöä jo itsessään. Korkeakouluja omaavissa kaupungeissa tutkimuksia todennäköisesti tehdään enemmän,

jonka vaikutuksesta tutkimukseen osallistujia voi olla vaikeampi saada. Tämän päätelmän jälkeen päädyimme etsimään haastateltavia myös muualta Suomesta.

Saimme yhteensä kuusi haastateltavaa koulun ja päiväkodin esiopetuksesta. Haastatteluun osallistui esiopetuksen opettajia sekä kunnallisesta että yksityisestä päiväkodista. Positiivinen yllätys oli, että kolmelta esiopetuksen opettajalta löytyi työkokemusta sekä päiväkodin että koulun esiopetuksesta. Tutkimusluvut myönnettiin heti kysyttäessä. Haastattelujen teemat luetuimme gradu-ohjaajalle ja tutkimuksen ulkopuoliselle luokanopettajalle, jotta saimme varmuuden teemojen ja haastattelurungon ymmärrettävyydestä ennen haastattelujen pitämistä. Lähetimme haastattelun teemat haastateltaville etukäteen, jotta he saivat miettiä aiheita valmiiksi. Teemojen lähettäminen etukäteen haastateltaville antaa mahdollisuuksia laajempiin ja syvempiin vastauksiin sekä vähentää tärkeiden asioiden unohtamista. Haastatteluista suurin osa pidettiin esiopetuksen tiloissa. Mikäli haastattelu pidettiin jossain muualla, pyysimme tarkkaa kuvausta päivittäin käytössä olevista tiloista. Osallistuimme molemmat haastatteluun ja jaoimme haastattelurungon teemat keskenämme. Tämä auttoi hahmottamaan omaa puheenvuoroaan. Haastateltava sai vapaasti kertoa aiheista ja esitimme lisäkysymyksiä, joita olimme miettineet etukäteen valmiiksi. Sovimme kuitenkin, että haastattelussa mahdollisia nousseita ajatuksia ja kysymyksiä haastateltavalle saavat molemmat esittää milloin vain haastattelun aikana.

Tavoitteenamme oli saada haastateltava kertomaan avoimesti ja luottamuksellisesti työskentelytavastaan, kokemuksistaan sekä tekemistään havainnoista. Haastattelu äänitettiin tutkimuksen validiteetin eli sen pätevyyden säilyttämiseksi. Haastattelut kestivät puolesta tunnista tuntiin. Haastattelut olivat meille todella opettavaisia ja opimme hyviä työskentelytapoja myös omaa tulevaa työuraa ajatellen. Haastattelujen puhtaaksi kirjoittaminen vei odotettua enemmän aikaa, mutta se oli välttämätöntä aineiston käsittelemisen vuoksi. Puhtaaksi kirjoittaminen oli kuitenkin tärkeä vaihe aineiston ja sen analysoimisen prosessoinnissa.

Jos olisimme tehneet jotain valmisteluissa toisin, niin puhelinnumerojen vaihtaminen ja haastattelusta muistuttaminen edellisenä päivänä olisi tuonut varmuutta tapaamiseen. Onneksemme kaikki haastateltavat muistivat sovitun tapaamisen. Yhdelle haastateltavalle unohdimme lähettää haastattelurungon etukäteen, mutta annoimme hänelle aikaa lukea haastattelun teemat ennen haastattelun aloittamista. Näissä asioissa olisimme voineet olla huolellisempia. Koimme haastattelujen määrän olevan sopiva tutkimukseemme. Haastatteluista löytyi keskenään yhteneväi-

syyksiä ja eroja sekä saimme tarpeeksi tietoa aiheesta. Aineiston kylläntymisestä, eli saturatiosta puhutaan laadullisessa tutkimuksessa, kun materiaalia on riittävästi, eikä uusilla tapauksilla saada lisää tietoa tutkimukseen (Huovinen & Rovio, 2007, 105).

4.2 Aineiston analyysi

Käytämme tutkimuksessa fenomenografista metodologiaa. Fenomenografia on suhteellisen uusi lähestymistapa koulutustutkimukseen. Martonin (1981) mukaan fenomenografinen tutkimus selvittää ilmiöiden kokemista, merkityksiä ja ymmärrystä sekä käsitteitä. Fenomenografista metodologiaa voidaan käyttää osana kvalitatiivista tutkimustapaa. Erilaisten ilmiöiden ymmärtämiseen fenomenografinen metodi on hyvä lähestymistapa. Ihmisten kokemukset ja niiden analysointi ovat keskeisessä asemassa ilmiöiden ymmärtämisessä. Fenomenografinen metodi mahdollistaa yhteisöllisen ilmiön tarkastelun yksilön kokemuksen näkökulmasta, vaikka samanlaisia ilmiöitä voidaan havaita eri ihmisillä ja eri olosuhteissa. (Åkerlind, 2012, 115–116.)

Tyypillisesti fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään haastatteluja, jotka äänitetään ja kirjoitetaan puhtaaksi. Näitä puhtaaksi kirjoitettuja haastatteluja käytetään tutkimuksen aineiston analysoinnissa. Tärkeintä fenomenografisen tutkimuksen analyysissa on pitää mahdollisimman avoin mieli. Analyysissa vältetään ennakkoluuloja, eikä poissuljeta erilaisia näkemyksiä ilmiötä kohtaan. Tutkijan on kehitettävä ajatteluaan ja olla valmis ottamaan uudet näkökulmat huomioon. Tutkimuksessa ei keskitytä ainoastaan yhden haastateltavan kokemuksiin vaan tehdään analyysistä mahdollisimman laaja kokonaisuus käyttäen koko aineistoa tasapuolisesti. Toisin sanoen tutkimuksen tarkoitus on löytää aineistosta yhtäläisyyksiä ja eroja. (Åkerlind, 2012, 117.)

Analysoimisen alussa on tärkeää lukea aineistoa mahdollisimman avoimesti, sillä myöhemmin lukiessa tutkija keskittyy enemmän valitsemiinsa näkökulmiin. Tulkintojen avoimuuden vuoksi olisi hyvä keskittyä kokonaisuuteen eri näkökulmista. Tutkimuksen analysoinnin prosessiin kuuluu aineiston vertaileminen sekä tulkintojen jatkuva luokittelu. Luokittelun muodostamisessa on etsittävä aineistosta yhtäläisyyksiä ja eroja, joiden avulla tutkimukseen saadaan punainen lanka. Yhtäläisyyksien perusteella aineistosta nousee erilaisia teemoja. (Åkerlind, 2012, 118.)

Tutkimuksen aineistoa täytyy lukea monta kertaa, sillä useamman kerran lukiessa annetaan mahdollisuus uusille näkökulmille ja havainnoille. Aineistoa lukiessa olisi hyvä pitää mielessä

tutkimuskysymys, jonka kautta aineistoa analysoidaan. Aineiston analysointia voidaan käsitellä yksi teema kerrallaan. Analyysia tehdessä on tärkeä löytää keinot, joilla hallita suuria määriä aineistoa. (Åkerlind, 2012, 119–122.)

Haastatteluun kuudesta osallistuneesta esiopetuksen opettajasta puolet ovat työskennelleet sekä päiväkodin että koulun esiopetuksessa. Kaksi haasteltavaa on työskennellyt ainoastaan päiväkodin esiopetuksessa ja yksi vain koulun esiopetuksessa. Haastateltavat, joilla on työkokemusta molemmissa esiopetuksen konteksteissa, työskentelivät haastattelun hetkellä koulun tiloissa. Haastateltavien monipuolisten työkokemusten ansiosta saimme tietoa päiväkodin ja koulun esiopetuksista monesta näkökulmasta. Lisäksi haastateltavat pystyivät itse kertomaan eroista päiväkodin ja koulun esiopetuksen välillä.

Aineiston analyysin aloitimme litteroimalla haastattelun heti haastattelun jälkeen, jotta pystyimme aloittamaan analyysin työstämisen välittömästi. Äänittämisestä huolimatta litterointi oli helpompaa tehdä, kun asia oli vielä tuoreessa muistissa. Litteroitua tekstiä kertyi noin yhdeksänkymmenen sivun verran. Myös Huovisen ja Rovion (2007) mukaan äänitteet kannattaa käydä läpi heti tallentamisen jälkeen ja kirjoittaa niihin täsmälliset tunnistetiedot, kuten haastateltavan nimi, päivämäärä ja paikka. Tutkimusaineiston järjestyksessä pitäminen auttaa hallitsemaan tutkimusprosessia. (Huovinen & Rovio, 2007, 111.)

Teimme haastatteluille omat kansiot pilvipalveluun ja kirjasimme ylös oleelliset tiedot aineistoihin missä, milloin ja ketä haastattelimme. Näin pysyimme selvillä kenen haastattelu mikäkin on. Aineiston laajuuden vuoksi jaoin aineiston tämän jälkeen teemoittain, jonka avulla analysoimme asian kerrallaan jokaisen haastateltavan näkökulmasta. Haastattelut numeroimme, jotta tiesimme kuka haastateltava on kyseessä. Teemat nousivat haastattelurungosta ja valitsimme ne tutkimustulosten otsikoiksi. Lisäksi tulostimme osan aineistosta ja luokittelimme teemat pienempiin osiin. Läpikäydessä loimme värikoodit eri asioille, joka helpotti aineiston käsittelyä ja tulkintaa. Värikoodien avulla löysimme helpommin aineistosta eroja ja yhtäläisyyksiä.

Fenomenografinen metodi sopi meidän tutkimuksen tarkoitukseen ja tapaamme analysoida aineistoa. Tutkimuksemme kohdistuu ihmisten kokemuksiin ja käsityksiin pedagogisesta oppimisympäristöstä sekä omista toimintatavoista. Fenomenografisen analyysin avulla selvittämme edellä mainittuja ilmiöitä. Perinteinen fenomenografinen tutkimus tutkii tapoja, joilla ihmiset ymmärtävät tietyn ilmiön tai ympäröivää maailmaa (Marton & Win, 2005, 335). Martonin

(1978) mukaan tutkijan pitää pyrkiä asettumaan haastateltavan asemaan tiedostaen omat käsitykset, jotta tulkinta ja päättely pysyvät erillään (Marton, 1978, 28). Vuorovaikutustilanteiden, tiedon ja uusien kokemusten vuoksi käsitykset ovat muuttuvia. Tämä johtaa siihen, että käsityksiä voidaan ajatella uuden tiedon pohjana. Ihmisten käsitykset liittyvät aina kontekstiin ja tilanteisiin, jolloin tutkija ei pysty muodostamaan samanlaista kuvaa toisen ihmisen kokemuksesta. (Koskinen, 2011, 268–270.)

Aineiston käsittely aloitettiin koodaamisella. Koodaus eli tiivistäminen pelkistää ja auttaa hallitsemaan muuten laajaa aineistoa. Koodaus on tekniikkaa, jolla aineistossa esiintyvät yhteiset elementit yhdistetään samalla koodilla. Aineiston laadullista sisältöä ei kuitenkaan saa vähentää koodauksella. Koodaus ei ole itsessään aineiston analysointia vaan tapa, joka mahdollistaa analysoimisen. Jokainen tutkija määrittää itse tapansa käyttää koodausta omaan aineistoon. Koodauksen tulee olla sopusuhtaista aineistoon verrattuna, sillä liian laajalla koodauksella voidaan menettää osa tiedoista ja liian tarkkaa koodausta on vaikea tulkita. (Kananen, 2017, 136–140.)

Koodauksen jälkeen aineisto voidaan luokitella. Luokittelu auttoi jäsentämään laajaa kokonaisuutta ja tarkastelemaan käsiteltäviä asioita pienemmissä osissa. Luokittelulla tarkoitetaan samanlaisten aihepiirien yhdistämistä. Luokittelun lähtökohtana voi olla tutkimuksen teoreettinen osuus tai aineisto. (Kananen, 2017, 141–146.) Meidän tutkimuksemme alkoi teoriaan tutustumisella ja teoreettisen osuuden kirjoittamisella. Fenomenografisen metodin lisäksi halusimme teemoittelun ja luokittelun avulla selkeyttää aineiston läpikäyntiä. Aineistosta nousi esille uusia näkökulmia ja osa teoriasta nousseista näkökulmista vahvistui haastattelujen myötä.

Tutkimuksessamme avaamme taustalla vaikuttavia tekijöitä. Creswellin (2007) mukaan tutkijan henkilökohtaiset kokemukset tulisi mainita, etteivät omat mieltymykset ohjaa tutkimuksen tuloksia haluttuun suuntaan (Creswell, 2007, 159). Meillä vaikuttava tekijä on lastentarhanopettajan koulutus ja siihen liittyvät harjoittelut.

Kvale ja Brinkmann (2009) ovat teoksessaan kuvailleet kvalitatiivisen tutkimuksen haastattelun pääkohtia. Kvalitatiivisten haastatteluiden aiheena on jokapäiväisen elämän ilmiöiden tutkiminen ja ihmisten suhdetta kyseiseen ilmiöön. Haastattelussa pyritään tulkitsemaan keskeisten teemojen merkitystä haastateltavan elämässä. Tutkijan tulee pitää haastateltavan sanomat mahdollisimman alkuperäisinä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tärkeää on laadullisuus ja ilmiöiden ymmärrettävä selittäminen. Haastattelun avulla hankitaan avoimia kuvauksia ilmiöistä eri näkökulmista. Yleisiä mielipiteitä vältetään ja kuvataan erityisesti tiettyjä tilanteita. Tutkijan

tulee olla avoin ilmiöitä kohtaan ja luokitella tulkintoja vasta haastattelujen jälkeen. Haastattelu on usein keskittynyt muutamaankin käsiteltävään teemaan. (Kvale & Brinkmann, 2009, 26–32.)

Ensimmäinen vaihe aineiston analysoinnissa oli jokaisen haastattelun läpikäynti yksitellen ja jakaminen teemoittain. Kunkin teeman alle laitoimme kaikista haastatteluista siihen liittyvän aineiston. Mikäli haastattelussa oli osio, joka liittyi kahteen tai useampaan teemaan, mietimme yhdessä mihin tämä aineisto-osio soveltuu parhaiten. Teemoittelun jälkeen lähdimme analysoimaan aineistoa yksi teema kerrallaan. Aineiston analysointi tapahtui luokittelemalla aineistoa vielä pienempiin osiin. Tutkimustuloksen teemat muotoutuivat analysoinnin edetessä. Osa tutkimustuloksista olivat alun perin saman otsikon alla, mutta halusimme tarkastella niitä irrallisina toisistaan. Esimerkiksi opetuksen suunnittelu ja toteutus kulkevat käsi kädessä, mutta halusimme tarkastella niitä omina aiheinaan. Kuitenkin molemmat ovat laajoja aiheita ja kumpainkin tulee kiinnittää erityistä huomiota.

4.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Teemme pro gradu -tutkielman parityönä. Parin kanssa aineiston analysoiminen herättää keskustelun myötä uusia ajatuksia, toisin kuin yksin analysoidessa. Lisäksi aineiston tulkintoihin tulee erilaisia näkökulmia. Omia tulkintoja joutuu perustelemaan parille, kun taas yksin tehdessä ei välttämättä kyseenalaista niin paljon omia tulkintojaan. Parin kanssa tutkielmaa tehdessä pysyy koko ajan valppaana ja toiselta saa varmuutta ja tukea omaan tekemiseen. Mikäli aineiston tulkinnessa kiinnitetään huomiota eri asioihin, keskustelemme ja perustelemme omat näkemykset, joiden kautta muodostuu yhteinen käsitys. Tämän myötä tulkinta syvenyy.

Tutkimukseen haastateltavat osallistuivat vapaaehtoisesti. Osa haastateltavista oli meille tai toiselle entuudestaan tuttuja, osan kanssa tapasimme haastattelun merkeissä ensi kertaa. Haastateltavien tunteminen ei mielestämme vaikuttaneet tutkimustuloksiin. Niin tutun kuin vieraan haastattelussa meillä oli yhtäläinen asiallinen rooli ja uskomme myös äänityksellä olevan vaikutusta tähän. Tutun kanssa keskustelu saattaa olla syvällisempää, mutta tässä tutkimuksessa kaikki haastateltavat puhuivat mielestämme yhtä avoimesti.

Otannan ollessa pieni, tutkimustuloksia ei voida yleistää, mutta uskomme tutkimustulosten olevan suuntaa antavia. Haastateltavaksi saimme esiopettajia eri puolilta Suomea. Haastateltavien henkilöllisyys ja paikkakunta pidetään salassa, jolloin haastateltavat pystyivät kertomaan

avoimesti työstään, kokemuksistaan ja havainnoistaan. Haastattelut numeroitiin, jotta tiesimme kuka haastateltava on kyseessä. Halusimme käyttää mieluummin numeroita, sillä nimet voivat herättää lukijoille erilaisia mielikuvia. Numeroita käytettäessä haastateltavat ovat tasa-arvoisia keskenään ja yhtä neutraaleja.

Tulemme perustelemaan tutkimuksessa kaikki valintamme myös lukijalle, jotta tutkimuksen validius säilyy. Validius tuo uskottavuutta tutkimukseen, eivätkä omat arvot ja näkemykset pääse muokkaamaan tutkimustuloksia. Pro gradu -tutkielmassa käytimme tieteellisiä lähteitä monipuolisesti ja kriittisesti. Vahvuudeksi koemme sen, ettei kummallakaan ollut työkoke-
musta esiopetuksen opettajana, eikä meille ollut muotoutunut vahvoja mielipiteitä tutkittavaa asiaa kohtaan. Kuitenkin harjoittelujen myötä olemme saaneet pienen käsityksen esiopetuksen toiminnasta niin koulun kuin päiväkodin puolella.

Eettinen kestävyys on luotettavuuden toinen puoli. Jo itsessään tutkimusaiheen valinta vaatii tutkijan eettistä pohdintaa, jonka vuoksi aiheen valinta on eettistä perustella. Tutkijalta edellytetään eettisyyttä jokaisessa tutkimukseen liittyvässä valinnassa. Tutkijoiden tulee olla haastateltaville luottamuksen arvoisia ja tutkimukseen osallistujilla onkin oikeus odottaa vastuullisuutta heitä koskevissa asioissa. Haastatteluaineistoa käytetään ainoastaan luvattuun tarkoitukseen, eikä saatuja tietoja levitetä ulkopuolisille. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 125–132).

Tutkimuksemme puoltaa Suomen Akatemian tutkimuseettisiä ohjeita (2008). Näiden mukaan tutkimustyössä on noudatettava rehellisyyttä ja tarkkuutta sekä oltava huolellinen tutkimustulosten tallentamisessa, analysoinnissa ja esittämisessä. Tutkimusta tehdessä on kunnioitettava muiden tutkijoiden työtä merkitsemällä selkeästi lähdeviittaukset. Avoimuus tuo luotettavuutta tutkimustulosten julkaisuun. Lisäksi yksityiskohtainen raportointi ja tieteellisen tiedon mukaiset toimintatavat ovat hyvän tieteellisen tutkimuksen perusta. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 128133.)

Tutkimuksen eettisyys pysyi mielessämme läpi koko tutkimuksen ajan. Haastateltavista emme kertoneet tarkkoja tietoja, kuten nimeä tai ikää. Paikkakuntaa, tai edes maakuntaa, emme nähneet tutkimuksen kannalta tarpeelliseksi tiedottaa. Myös Kuula ja Tiitinen (2010) painottavat huolehtimaan siitä, ettei tutkimuksessa ole haastateltavista tunnistetietoja näkyvillä. Aineiston tunnistetietojen poistaminen eli anonymisointi suojaa haastateltavia tutkimuksessa. Anonymisointi helpottaa aineiston luotettavaa käsittelyä ilman, että haastateltavien tiedot tulevat julki. (Kuula & Tiitinen, 2010, 446–457.) Kunnioitamme haastateltavia haastattelujen analysoinnissa, kuitenkin kaiken olennaisen mainiten. Tutkimuksemme ei aiheuta vahinkoa siihen

osallistuneille, esiopetuksen opettajan ryhmän lapsille tai tutkimusta lukeville (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 131–132).

5 Tutkimustulokset

Oppimisympäristöt käsittävät paikkoja ja tiloja sekä toimintakäytäntöjä ja yhteisöjä, joissa oppiminen tapahtuu. Siihen luokitellaan myös välineet, materiaalit ja muut palvelut, joita käytetään opetuksessa. (Krokfors, 2017, 253.) Oppimisympäristöt nähdään aktiivisina lapsia kehittävinä toimijoina (Autio, Hakala & Kujala, 2017, 14.) Esiopetuksen oppimisympäristöt ovat moniulotteisia, rikkaita ja vaihtelevia. Asiantuntijat ovat alkaneet kiinnittämään aiempaa enemmän pedagogista huomiotaan erilaisiin oppimisympäristöihin sekä siihen, miten ne voivat laajentaa mahdollisuuksia ja monipuolistaa lasten oppimiskokemuksia. (Krokfors, 2017, 253–255.)

Tutkimuksen teemat muotoutuivat teoriaan perehtymisen jälkeen. Teemat jakautuivat kolmeen keskeiseen aiheeseen, joita olivat ulkoiset vaikuttavat tekijät, toiminta esiopetuksessa ja vuorovaikutus. Ulkoisia vaikuttavia tekijöitä ovat päiväjärjestys, ryhmäkoko sekä fyysiset tilat ja käytettävissä olevat välineet. Esiopetuksen toiminta rakentuu toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta ja lapsen oppimisen edistymisen arvioinnista. Vuorovaikutus esiopetuksessa koostuu opettajan ja oppilaiden välisestä, oppilaiden keskinäisestä sekä vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Esiopetuksen opettaja ja lapset toimivat vuorovaikutuksessa myös avustajien ja erityisopettajan kanssa. Lisäksi yhteistyö päiväkodin ja koulun välillä otettiin huomioon. Haastattelun aiheet muotoituivat kyseisten teemojen kautta ja samat teemat näkyvät yhä tutkimustuloksissa.

Esiopetus on opettajan kehittämää pedagogista toimintaa, jossa hän mahdollistavien ja rajoittavien tekijöiden puitteissa luo pedagogista oppimisympäristöä. Opettaja pystyy vaikuttamaan moniin tekijöihin, jotka vaikuttavat esiopetuksen pedagogisen oppimisympäristöön. Opettajan omalla persoonallisuudella ja tavalla työskennellä on merkitystä esiopetuspäivän sisältöön ja vuorovaikutukseen. Omalla toiminnallaan opettaja pystyy vaikuttamaan päiväjärjestykseen, opetuksen suunnitteluun, toimintaan ja arviointiin, sekä yhteistyöhön. Sen sijaan opettaja ei pysty vaikuttamaan ryhmäkokoon tai rakennuksen sijaintiin, jossa esiopetusta järjestetään. Esimerkiksi ryhmätilaa voi muokata erilaisella järjestyksellä ja ulkoasulla. Kaikilla haastatteluun sisältyvillä teemoilla on keskeinen rooli pedagogisen oppimisympäristön muodostumisessa.

Alla olevassa taulukossa näkyy esiopetuksen tila, esiopetuksen opettajan ammattinimike sekä rastilla merkitty, mikäli on työskennellyt esiopetuksessa kummassakin kontekstissa. Taulukossa näkyy myös ryhmäkoko ja ryhmään kuuluvien muiden lasten määrä ja ikä. Puhumme esiopetuksen opettajista numerotunnuksella.

Esiopetuksen opettaja	Esiopetuksen tilat	Ammatti-nimike	Työskennellyt esiopetuksessa päiväkodin ja koulun puolella	Ryhmäkoko
1	Koulu	Lastentarhan-opettaja		21
2	Koulu	Sosiaalikasvat-taja, esiopetuk-sen opettaja	X	22
3	Koulu	Lastentarhan-opettaja, luokanopettaja	X	6
4	Koulu	Luokanopettaja	X	11
5	Päiväkoti	Lastentarhan-opettaja		11 esioppilasta, 5 viisi-vuotiasta
6	Päiväkoti	Lastentarhan-opettaja		8 esioppilasta, 7 viisi-vuotiasta

5.1 Ulkoiset vaikuttavat tekijät

5.1.1 Päiväjärjestys pedagogisen oppimisympäristön ohjaajana

Päiväjärjestys ohjaa esiopetuksen pedagogista toimintaa. Esiopetuksessa kaikissa päivän tapahtumissa ja toiminnoissa on taustalla jokin pedagoginen tavoite. Pedagoginen toiminta kietoutuu vahvasti päiväjärjestykseen, koska päivän kulku on pohja kaiken toiminnan suunnittelulle. Pedagoginen oppimisympäristö rakentuu esiopetuksen päivän sisällöstä. Päiväjärjestyksen muodostumiseen vaikuttavat niin esiopetuksen konteksti kuin esiopetuksen opettajan suunnittelu ja toiminnan toteutus. Päivän aikataulut ohjaavat päivän kulkua.

Koulussa sijaitsevilla esiopetuksilla päivä aloitettiin haastateltavien luokissa yhdeksältä ja lopetettiin kello 13. Päiväjärjestykseen kuului ulkoilua ja ohjattua pedagogista toimintaa, mutta usein suunnitelmissa piti pystyä joustamaan. Koulussa olevilla esiopetuksilla päivän sisältö suunniteltiin kouluaineita mukaillen, kuitenkin painottaen äidinkieltä, matematiikkaa, liikuntaa ja muita taito- ja taideaineita. Lisäksi leikille oli päivässä oma aikansa. Opetuksen tavoitteena oli sisällyttää monta oppiainetta yhteen toimintaan ja olla mahdollisimman toiminnallista.

Esiopetuksen opettaja (2) kertoi sisällyttävänsä toiminnallisuutta matemaattiseen harjoitukseen. Esimerkiksi numeroa kolme harjoiteltiin hyppimällä kolme kertaa ja muodostamalla kolmen hengen ryhmiä sekä laittamalla kolme jalkaa saman vanteen sisälle. Samalla toiminnassa opittiin uutta asiaa leikin varjolla. Toisessa esimerkissä lapset opettelivat laskemista valokuvasuunnistuksen avulla. Pienryhmissä lasten tuli etsiä valokuvassa oleva paikka. Sen löydettyään vuorossa oli laskutehtävä. Paikkaan oli jätetty maitopurkin korkkeja, joiden määrä lasten tuli laskea ja merkitä numero tukkimiehen kirjanpidolla. Sen jälkeen yhdessä hahmotettiin, miltä numero kolme näyttää. Matematiikan opettelun lisäksi opetukseen sisältyi myös suunnistusta, liikuntaa sekä vuorovaikutusta muiden kanssa. Samaa menetelmää voidaan käyttää esimerkiksi kirjaimia opeteltaessa soveltaen.

Koulun yhteydessä olevilla esiopetuksilla päivän niin sanottuja pakollisia aikatauluja olivat aloitus-, lopetus- ja ruokailuaika. Lisäksi kahdessa esiopetusluokassa aikataulua rytmittivät välitunneille meneminen. Muuten päivän sisältö ja ajan käyttö oli opettajan päätettävissä. Päiväkodeissa järjestetty esiopetus alkoi tutkimukseen osallistuneiden haastateltavien ryhmissä kahdeksalta tai yhdeksältä. Toisessa näistä ryhmistä vain yksi lapsi osallistui pelkkään esiopetuk-

seen ja toisessa ryhmässä kaksi lasta. Muut esiopetusryhmässä olevat lapset olivat lisäksi päiväkotihoidossa. Varsinainen neljän tunnin esiopetusaika oli kuitenkin sama kaikilla, riippuen onko kyseessä esiopetus koulun vai päiväkodin yhteydessä. Joissakin esiopetuksissa päivää rytmittää ruokailu sovittuun kellon aikaan, mutta toisessa päiväkodissa olevassa esiopetuksessa ruokailu pystytettiin järjestämään joustavasti omaan aikatauluun sopivasti. Päiväkotipäivän aloitus ja lopetus oli liukuvaa, sillä lapset tulivat ja lähtivät eri aikoina. Kuitenkin varsinainen esiopetusaika oli aina samaan aikaan.

Useimmat esiopetusryhmät aloittivat päivänsä yhteisellä aamuhetkellä, jossa vaihdettiin kuulumisia, katsottiin kalenterista päivä ja käytiin läpi mitä päivän aikana tehdään. Kahdessa esiopetusryhmässä sen sijaan esiopetuspäivä aloitettiin ulkoilulla. Kahdessa pienessä koulussa sijaitsevassa esiopetuksessa päivän kulku meni pitkälti muiden koululuokkien mukaisesti, lapset kävivät välitunneilla ja ruokailemassa vanhempien oppilaiden kanssa. Edellä mainituissa esiopetuksissa työskentelyaika välituntien välissä oli 45 minuuttia. Opetustilanteiden tuli kuitenkin olla mahdollisimman toiminnallisia, jonka myötä lapset jaksoivat keskittyä pitkäjänteisemmin. Joissakin esiopetuksissa aikataulut olivat joustavampia ja toiminnalliseen opetukseen saattoi vierähtää parikin tuntia. Esiopetuksessa, joissa ei ollut välitunteja, oltiin kerralla pidempään ulkona. Ohjatun toiminnan lisäksi esioppilaille oli vaihtelevasti leikkiaikaa ja ulkoilua. Rauhoittumiseen käytetty lepoaika vaihteli kontekstin mukaan. Koulussa sijaitsevassa esiopetuksessa lepoaika koostui yleensä rauhallisesta sadun kuuntelusta, kun taas päiväkodin yhteydessä olevassa esiopetuksessa lepoon käytettävä hetki oli pidempi, jolloin lapsi sai halutessaan nukkua. Nukkumiseen tarkoitettu aika oli kuitenkin varsinaisen esiopetusajan ulkopuolella.

Kouluissa sijaitsevassa esiopetusluokissa järjestettiin aamu- ja iltapäivätoimintaa, joihin osa lapsista tarpeen mukaan osallistui. Ryhmän lasten päivän pituus vaihteli, osa aloitti jo aamuseitsemältä ja osa saattoi olla iltapäivä viiteen. Aamu- ja iltapäivätoiminta sisälsi leikkiä, pelaaamista ja mahdollisen lepoaika. Lepoaika iltapäivällä katkaisi niin oppilaan kuin opettajan päivää ja antoi mahdollisuuden jokaiselle rauhoittumiseen. Kuitenkaan kaikki oppilaat eivät käyneet aamu- tai iltapäivätoiminnassa ja osa kävi vain satunnaisesti.

Leikkiä tulee olla esiopetuksessa päivittäin. Leikki voi olla niin vapaata kuin ohjattua. Aikaisempien tutkimusten mukaan lasten leikki sujuu paremmin ja lapset oppivat leikkiessään enemmän, kun aikuinen on tukemassa leikkiä sekä myös mahdollisesti osallistuu itse siihen (Lehtinen & Koivula, 2017, 178). Esiopetuksessa opetettavaan asiaan liittyvät leikit ovat samalla harjoituksia, joilla esiopetuksen opettaja voi saada helposti kiinnitettyä lasten huomion

sekä keskittymään opeteltavaan asiaan. Lisäksi leikin kautta oppiminen luo lapsille mielihyvää ja oppimista tapahtuu huomaamatta. Opetustilanteissa käytetyt leikit ovat usein sääntöleikkejä. Leikkien sääntöjä voidaan muuttaa lasten taitojen mukaisesti mielenkiinnon säilymisen ylläpitämiseksi. Leikki ei saa tuntua lapsesta opiskelulta, sillä muuten siitä katoaa leikin luoma motivaatio. (Helenius & Lummelahti, 2013, 13–18.)

Leikki on osa esiopetuspäivää ja siihen käytettävä aika vaihteli ryhmäkohtaisesti. Leikki voi olla niin vapaata kuin ohjattua ja lapset hyötyvät molemmista. Vapaan leikin määrä riippui jonkin verran opettajasta, mutta myös lasten tarpeista. Haastatteluista nousi esille muutamia esiopetusryhmiä, joista vapaan leikin sijasta ohjatut leikit kiinnostivat enemmän. Leikin luonne ja siihen käytettyyn aikaan vaikuttivat ryhmän lasten tarpeet. Kaikissa esiopetusryhmissä lapset olivat kiinnostuneita ohjatuista liikuntaleikeistä.

“Noin kerran viikossa on sellanen vapaavalintainen (leikki), korkeintaan kaks kertaa viikossa. Sen oon huomannu nyt, että alkusyksystä lapset kaipas enemmän leikkiä, mutta kun tuliin kohti joulua puoli tuntia riittää per päivä. Et oli se vapaasti valittua tai vähän määrättyä, niin se puoli tuntia on aika maksimi.” Esiopetuksen opettaja 2

“Mun mielestä se on tosi luokkakohtaista, koska jos mä vertaan mun viime vuoden luokkaa tähän luokkaan niin se lapsiryhmä on tosi erilainen. Viime vuoden luokka tykkäs, aina kaikki toimi, jos tehtiin leikin kautta tai leikittiin, niillä oli tosi valtava mielikuvitus.” Esiopetuksen opettaja 4

5.1.2 Ryhmäkoon vaikutus esiopetukseen

Pedagogisessa oppimisympäristössä toimijoina ovat ryhmän lapset ja esiopetuksen opettaja. Ryhmäkoko vaikutti pedagogisen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Isommassa ryhmässä esiopetuksen opettajan työmäärä kasvoi opetuksen toteutuksen, havainnoinnin ja arvioinnin myötä. Toisaalta pienemmässä ryhmässä pedagogista toimintaa tuli suunnitella enemmän, sillä eteneminen oli nopeampaa.

Pohjoismaissa on viime vuosina käyty keskustelua esiopetusten ryhmäkoosta ja siitä miten se vaikuttaa esiopetuksen opettajien työhön sekä lasten hyvinvointiin ja oppimiseen. Williamsin, Sheridanin, Harju-Luukkaisen ja Pramling Samuelssonin (2015) artikkelin mukaan opettajan osaaminen on eräs tärkeimmistä esiopetuksen laatuun vaikuttavista tekijöistä. Laadukas esiopetus voi merkittävästi hyödyttää lapsia akateemisten saavutusten, itsetunnon ja asenteiden

suhteen elinikäiseen oppimiseen. Jotkut tutkijat ovat ilmaisseet huolensa kasvavista esiopetusryhmien lasten määrästä. Myös tutkimustulokset osoittavat, että pienemmät ryhmäkoot liittyvät usein korkeampaan laatuun ja parempiin oppimisen olosuhteisiin. (Williams ym., 2015.)

Esiopetusten ryhmäkoot vaihtelivat kuudesta lapsesta kahteenkymmeneenkahteen. Esiopetuksen opettajan (1) ryhmässä oli 21 lasta, jonka hän koki maksimimääräksi. Hänen mielestään oli kuitenkin kiva, kun isompi porukka mahdollisti eri tavalla ryhmätoimintaa ja liikuntaleikkejä. Isommissa ryhmissä on usein vakituisesti ohjaaja apuna ja tarvittaessa ryhmässä voi käydä erityisopettaja. Esiopetuksen opettaja (3) koki kuitenkin pienemässä ryhmässä työskentelyn helpommaksi, sillä hän pystyi keskittymään jokaiseen lapseen. Haastateltavien mukaan suuremmat ryhmäkoot vaikeuttivat jokaisen lapsen yksilöllistä kohtaamista.

“Mä eka aattelin että saapa nähä, mutta se on jännä, et enään se ei tunnu paljolta (22 lasta). Kyllä se siihen vaikuttaa, että pitää tosi tarkkaan miettiä, että miten sä pystyt pilkkomaan toimintaa niin, että sä pystyt kohtaamaan lapsia mahdollisimman yksilöllisesti.” Esiopetuksen opettaja 2

“Mun mielestä se oiski ideaali, jos sais luokkakoon et se pysyis siinä 11–17 oppilaan kohalla niin musta tuntuu, että mä niinku opettajana riitän niille kaikille oppilaille.” Esiopetuksen opettaja 4

“Meillä on ihan liikuntatuntikin omanaan näitten niinku vaan kuuden kanssa, että kyllähän se on sitte välillä sellasta, että voi hitsi jos tässä ois nyt vähän enemmän käsiä, jos tehään jotain yhdessä siinä tai jotain hippaa ollaan tai jotain tällästä. Mutta sitten taas toisaalta, että me pystytään tehä niin paljon enemmän kaikkea.” Esiopetuksen opettaja 3

Ryhmäkoon ollessa suuri, lapsia jaettiin erilaisiin toimintaryhmiin. Esimerkiksi vaativaa askartelua teki vain kolme tai neljä lasta kerrallaan, jolloin opettaja pystyi ohjaamaan lapsia yksilöllisemmin. Muut lapset saattoivat sillä aikaa muun muassa leikkiä, pelata ekapeliä tai värittää. Pienemmässä ryhmässä ohjeistuksen ohessa voi kiinnittää huomiota lasten työskentelyasentoihin ja jutella lasten kanssa. Esiopetuksen opettaja (2) kertoi hyödyntävänsä pienryhmätoimintaa luokassaan, jonka käytännöt oli oppinut päiväkodissa työskennellessään.

“Meillä on iso ryhmä ni meillä sitte tehään silleen, että puolet tekee jotakin muuta sillä aikaa, hiljasempaa hommaa, ja puolet tekee logigoja, että me pystytään kohtaamaan sitten lapsi paremmin ja neuvomaan... Sit taas iltapäivällä käännetään ryhmät toisinpäin. Eliikkä ku mä oon ollu päiväkodin puolella ni mä oon saanu sieltä tavallaan hirmu hyviä vinkkejä, että mä en

yritäkkään vetää mitään askartelua koko porukalle, ainakaan vaativampaa.” Esiopetuksen opettaja 2

Ryhmäjakoa oli tehty esimerkiksi pöytäkunnittain. Esiopetuksen opettaja (1) toisinaan jakoi lapset neljään pöytäryhmään, joissa jokaisessa on oma toimintansa. Lapset tekivät yhden pöydän toimintaa tietyn ajan ja vaihtoivat sitten toiseen, jonka myötä he saivat tehdä neljää eri asiaa. Esiopetuksen opettajan kokemuksen mukaan hän pystyi paremmin ohjaamaan ja sai enemmän aikaan neljän kanssa kerrallaan, kuin että hän tekisi kaikkien 21 lapsen kanssa samaa asiaa. Pienryhmissä tehtäviä voitiin ohjata enemmän ja oppilaiden arviointi oli helpompaa.

Harju ja Multisilta (2014) ovat tutkimuksessaan havainneet pienryhmässä työskentelyn innostavan toimintaan sekä luovan yhteenkuuluvuuden tunnetta. Pienryhmässä toimiminen mahdollistaa vertaisoppimisen sekä yhdessä ideoimisen, mutta tämä edellyttää yhteisiä tavoitteita ja toimintatapoja. Pienryhmän yhteistoiminnan onnistuminen vaatii toisinaan aikuisen läsnäoloa. Aikuinen tarpeen mukaan tukee ja ohjaa pienryhmätoimintaa sekä tuo uusia virikkeitä toimintaan. (Harju & Multisilta, 2014, 164–165.)

Webster-Strattonin (2011) tutkimuksen mukaan opettajat antavat huonosti käyttäytyville oppilaille kolmesta viiteentoista kertaan enemmän huomiota, kuin hyvin käyttäytyville oppilaille. Erityisesti aikuisen huomiota kaipaavien lasten huonoa käytöstä saattaa vain vahvistaa opettajalta saatu huomio. Opettajan kiinnittäessä enemmän huomiota myönteiseen käyttäytymiseen, hän vahvistaa hyvän käytöksen jatkumoa oppilaiden keskuudessa. Oppilaat kiinnittävät huomiota millaista käyttäytymistä opettaja arvostaa ja toimivat sen mukaisesti. (Webster-Stratton, 2011, 63.)

Esiopetuksen opettajat kokivat ryhmäkoon vaikuttavan opetuksen laatuun. Pienessä ryhmässä esiopetuksen opettajat pystyivät kohtaamaan jokaisen lapsen yksilöllisesti. Isoissa ryhmissä esiopetuksen opettajat eivät pystyneet huomaamaan kaikkia tilanteita, jolloin lapsia oli rohkaistu kertomaan aikuiselle epäoikeudenmukaisuudet. Valitettavaa oli, että isommissa ryhmissä hiljaisimmat ja niin sanotusti helpommat lapset jäivät vähemmälle huomiolle.

Suomessa ryhmä- tai luokkakoon vaikutusta opetukseen ei ole tutkittu kovinkaan paljoa. Kansainvälisessä tutkimuksessa Hattie (2005) on tehnyt seuraavia havaintoja opettajan toiminnan piirteiden ja luokkakoon vaikutuksista. Hattien (2005) mukaan seuraavat asiat eivät olleet sidoksissa luokkakokoon, kuten oppilaiden kunnioittaminen, ohjeiden ymmärtämisen varmistaminen, luokan hallinnan tuntu sekä aidon innostuneisuuden ja välittämisen osoitus. Myöskään

pedagogisen tiedon täyttää hyödyntämistä, tilanteiden ennakoimista ja improvisointia, positiivista ja säännöiltään selkeää ilmapiiriä tai parempia oppimistuloksia ei koettu olevan sidoksissa luokkakokoon. Puolestaan luokkakokoon vaikuttavina asioina nähtiin oppilaiden monipuolinen tunteminen, oppilaiden mahdollisten vaikeuksien ennakoiminen, oppilaiden etenemisen seuranta ja palaute sekä oppilaiden oman vastuun korostaminen. (Hattie, 2005, 416.)

Ruotsalaisessa tutkimuksessa on tehty havainto, jonka mukaan esiopetuksen opettajat kokevat suuren lapsiryhmän vaikeuttavan läheistä vuorovaikutusta ja kommunikointia lasten kanssa. Esiopetuksen opettajien on vaikea havainnoida yksittäisten lasten oppimistilanteita arjessa sekä toteuttaa opetussuunnitelman tavoitteiden erilaisia sisältöalueita. (Pramling Samuelsson, Williams, Sheridan & Hellman, 2016, 444–460.)

Williamsin ja muiden (2015) mukaan esiopetuksen on tarjottava ympäristö, jossa lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja joka antaa lapselle rikkaan oppimisympäristön. Esiopetuksen tarkoituksena on antaa lapselle hyvät lähtökohdat elinikäiselle oppimiselle ja kehittymiselle. Esiopetuksessa keskitytään lapsen arvojen, asenteiden, leikkimisen, oppimisen ja luovuuden perustan luomiseen. Tärkeimpiä esiopetuksen laatuun vaikuttavia tekijöitä ovat ryhmäkoko, esiopetuksen opettajien osaaminen ja työskentely opetussuunnitelmien tavoitteiden mukaisesti. (Williams ym. 2015.)

Esiopetuksen opettaja (2) havaitsi omasta työkokemuksestaan, että edellisenä vuonna he olivat ehtineet tehdä pienemmän ryhmän kanssa enemmän asioita. Lisäksi hän muistutteli itselleen armollisuudesta, eikä toimintaa voi suoraan verrata aikaisempiin vuosiin. Esiopetuksen opettajan (2) mukaan tulee osata valita omasta mielestä tärkeimmät asiat ja hyväksyä, ettei kaikkea ehdi tekemään.

Isompi ryhmä vaati opettajalta enemmän työpanosta myös opetuksen ulkopuolella. Esiopetuksen opettaja teki jokaisesta oppilaasta esiopetussuunnitelman ja kävi ne vanhempien kanssa läpi. Kuuden oppilaan esiopetussuunnitelmien tekemiseen meni huomattavasti vähemmän aikaa kuin yli kahdenkymmenen oppilaan. Pienemmästä ryhmästä esiopetuksen opettaja tiesi oppilaistaan enemmän jokapäiväisen yksilöllisemmän kohtaamisen myötä.

Varhaiskasvatuksen yksi oleellisimmista laatutekijöistä on ryhmäkoko. Ryhmän kokoa säätelee lasten ja aikuisten suhdeluku. Liian iso ryhmä rasittaa niin lapsia kuin aikuisiakin. (Kalliala, 2012, 157–159.) Päivähoitoasetuksessa (806/1992, 6 §) on määritelty lasten enimmäiskokoon olevan aikuista kohden enintään kahdeksan kokopäivähoidossa olevaa lasta. Esiopetuksen

ollessa lapsen päivähoitopaikassa noudatetaan edellä mainittua määräystä. Esiopetusta järjestettäessä muualla kuin päiväkodin yhteydessä, noudatetaan opetusministeriön antamaa suositusta. Opetushallituksen ohjeistuksen mukaan yhdellä esiopetuksen opettajalla saa suositusten mukaisesti olla enintään 13 lasta, kun esiopetus on muualla kuin päiväkodin yhteydessä tai esiopetus päivähoidon yhteydessä kestää yli viisi tuntia. Jos ryhmässä työskentelee toinen koulutettu aikuinen, kuten esimerkiksi koulunkäyntiavustaja, voi ryhmässä olla 20 lasta. Lastentarhanopettajaliiton sivuilla puolestaan mainittiin, että ryhmäkoon ylittyminen on väliaikaisesti sallittua, jos se on jonkin pakottavan syyn tai opetusmenetelmän takia perusteltua, eikä se ole esteenä opetuksen tavoitteiden saavuttamisessa. (kts. Heinonen, Iivonen, Korhonen, Lahtinen, Muuronen, Semi & Siimes, 2016, 113–114.)

5.1.3 Fyysiset tilat ja välineet osana pedagogista oppimisympäristöä

Tilat ja lähiympäristö määrittävät osakseen pedagogista oppimisympäristöä tarjoamalla mahdollisuuksillaan tai rajoittavilla tekijöillään. Pedagogiseen oppimisympäristöön vaikuttavat fyysiset tilat ja käytettävissä olevat välineet, esimerkiksi soittamista on vaikea opettaa ilman soittimia. Hyvät fyysiset tilat ja välineet lisäävät motivaatiota ja voivat vahvistaa myönteistä oppimiskokemusta. Myös opetuksen suunnittelun yhtenä lähtökohtana ovat käytössä olevat tilat ja välineet.

Esiopetuksen lasten käytettävissä olevat fyysiset tilat ja välineet vaihtelivat suuresti keskenään. Myös teknologisten välineiden määrässä ja käyttömahdollisuuksissa oli eroja, mutta teknologisten välineiden erot eivät olleet verrannollisia siihen, sijaitseeko esiopetus päiväkodissa vai koulussa. Esiopetuksessa oli ryhmälle tarkoitettuja tiloja enemmän päiväkodin kuin koulun puolella. Päiväkodin esiopetuksessa oli useampi huone käytössä ja tilojen suunnittelussa lasten fyysinen koko oli otettu huomioon. Kouluissa sijaitsevilla esiopetuksissa toiminta tapahtui pääsääntöisesti yhdessä luokassa, tosin leikille oli varattu erikseen tila, esimerkiksi pienen lisähuoneen avulla.

Esiopetuksen opettajan (4) ryhmä oli siirtynyt yhtenäiskoulun tiloihin, jolloin esiopetusryhmällä oli käytössään yläkoululaisille suunnitellut tilat. Esiopetuksen opettaja (4) koki isommille lapsille suunnitellut tilat haastavaksi pienten lasten kannalta, vaikka muuten tilat ja resurssit olivat erinomaiset. Tässä esiopetusryhmässä pulpetit ja tuolit olivat mitoitettu 6-vuotiaalle ja kaikki muut, kuten vesihanat, ruokailun linjasto ja välineet, olivat pienelle lapselle liian korkealla. Esiopetuksen opettajan (4) mukaan päiväkodin etuna on tilojen suunnittelu alusta

alkaen pienemmille lapsille, jolloin muun muassa vessat ja peilit ovat helposti lasten käytettävissä.

Sisätilojen lisäksi ulkoiset tilat ja lähiympäristö muokkasivat pedagogista toimintaa tarjoamalla mahdollisuuksilla. Haja-asutusalueilla tai keskustan ulkopuolella sijaitsevilla esiopetusryhmissä pystyttiin hyvin hyödyntämään lähimetsiä ja usein piha-alue oli laajempi. Kaupungin keskustan läheisyydessä olevat esiopetusryhmät pystyivät helpommin hyödyntämään kaupungin tarjoamia palveluja. Kaupungin palvelut olivat yhtälailla käytössä myös kauempana oleville esiopetusryhmille, mutta matkan pituuden vuoksi siirtymiseen tarvittiin linja-autokuljetusta. Pienten oppilaiden kanssa siirtymätilanteet veivät kuitenkin oman aikansa, joten aikaa täytyi varata reilummin. Tässä tutkimuksessa ulkoilun tarjoamat mahdollisuudet määrittyivät sijainnin mukaan, emmekä havainneet merkittäviä eroja esiopetuksen ulkoilussa päiväkodin ja koulun välillä.

Tutkimuksessamme esiopetuksen sijainnit vaihtelivat. Saman kaupungin kahdesta esiopetuksesta toinen järjestettiin keskustassa ja toinen kymmenen kilometrin matkan päässä keskustasta, jolloin esimerkiksi luistelemaan ja uimaan lähteminen vaativat enemmän aikaa ja järjestelyä. Esiopetuksen opettaja (2) koki kyseisen sijainnin helpottavaksi tekijäksi palvelujen läheisyyden vuoksi.

”Kaikki koulun yhteiset liikuntatilat, liikuntasali, urheiluhalli, jäähalli, pesäpallostadion, yleisurheilukenttä, kaikki ulkoilu ja leikkitilat on meidän käytössä, ihan niinku koululaisilla muillakin. Samate ku ruokasalit, tietokoneluokat, käsityöluokat.” Esiopetuksen opettaja 2

Lapsen tulee kokea luonto tärkeäksi, jotta hän oppii arvostamaan ja kohtelemaan luontoa oikein. Kun lapsella on hyvä suhde luontoon, hän kokee sen osaksi itseään. Vanhempien ja opettajien olisi hyvä puhua lapsille luonnosta ja sen tärkeydestä varhaislapsuudesta asti. Luonnon ollessa tärkeä aihe lapselle on oppiminen luontoon liittyen innostavaa ja tietoista. Lapsi oppii kunnioittamaan luontoa sekä luonnon ja ihmisten vuorovaikutuksen tärkeyttä. (Campbell & Thompson, 2013, 105–106).

”Piha-aluetta hyödynnetään. Siellä pidetään liikkareita ja voi olla jotaki seikkailuja ja suunnistuksia ja muuta, ja siellä ulkoillaan päivittäin. Sitten on mörrimetsä, missä käyään kerran viikossa ja siellä otetaan usein jotaki eskarisisältöihin liittyvää. Esimerkiksi jos jotain kirjainta opetellaan ni sit siihe kirjaimeen liittyvää voiaan ottaa siellä metsässäkin. Joku tehtävä ja sit

käyään liikuntasalissa kerran viikossa ja nyt sitte talviaikaan hyödynnettään noita luistelukenttiä ja hiihtolatuja ja muita.” Esiopetuksen opettaja 5

Ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia tärkeämmäksi esiopetuksen opettajat kokivat niiden hyödyntämisen. Opetusta pyrittiin järjestämään myös muihin ympäristöihin kuin varsinaiseen esiopetustilaan. Kouluissa sijaitsevista esiopetuksissa lisämahdollisuuksia tuo koulun tarjoamat tilat, kuten käsityöluokka tai atk-luokka, joita myös esiopetusryhmät saavat hyödyntää tarpeensa mukaan. Kuitenkin esimerkiksi atk-luokkien käyttö oli vähäistä esiopetuksen keskuudessa. Esiopetuksen opettajat kokivat kyseiseen toimintaan tarkoitettujen luokkien käytön mahdollisuuden positiivisena.

“Meillä on se etu, kun ollaan koulussa, niin saadaan käyttää kaikkee tätä, ku me ollaan niinku periaattees yks luokka täällä. Enemmänki se et mitäs kaikkea mä nyt keksin näistä, mitä meillä on täällä, sillai on kyllä hyvä tilanne.” Esiopetuksen opettaja 4

“Mehän ollaan vähän tämmösen liikuntakeskuksen kehässä tässä, että meillä on kyllä tosi hyvin mahdollisuuksia, että se on sitte ittestä kiinni, miten paljon käyttää. Varsinaisesti muita koulun fyysisiä luokkatiloja me ei käytetä, että meillä on koulu niin täys, että täältä ei irtoa yhtään ylimäärästä tilaa.” Esiopetuksen opettaja 1

Koulun yhteydessä sijaitsevista esiopetuksissa oli vähemmän mahdollisuuksia leikille, mutta jokaisesta esiopetusluokasta löytyi kuitenkin leikkitilaa. Joissakin esiopetusluokissa aamu- ja iltapäivätoiminta järjestettiin esiopetuksen tiloissa, jolloin leikki- ja pelivälineitä oli varattu enemmän lasten käyttöön. Päiväkodeissa esiopetusryhmien käytössä olevia välineitä oli kattavasti ja erityisesti leluja oli runsaasti lasten käytettävissä.

“Meillä on aika semmonen perus päiväkotivarustus, oikeasti löytyy ihan järjettömästi kaikkea ja se on lähinnä aikuisesta kiinni, mitä muistetaan ottaa siihen lasten ulottuville.” Esiopetuksen opettaja 6

Musiikkivälineitä löytyi esiopetuksen tiloista vaihtelevasti niin koulun kuin päiväkodin puolella. Muutamissa esiopetuksen tiloissa oli käytettävissä piano ja lisäksi kaikista esiopetuksen tiloista löytyi pieniä soittimia, joita lapset pääsivät hyödyntämään. Soittimien hyödyntämiseen vaikutti esiopetuksen opettajan kiinnostus ja harrastuneisuus musiikkia kohtaan. Välineitä kädentaitoihin, askarteluun ja liikuntaan löytyi kaikista esiopetuksen tiloista monipuolisesti.

Reunamon, Söderquistin ja Tannerin (2014) tutkimuksen mukaan esiopetuksen oppimisympäristöissä teknologiaa käytetään muita osa-alueita selkeästi vähemmän. Tutkijoita tulos ihmettytti, sillä teknologia on suuressa roolissa niin aikuisen kuin lapsen elämässä nykypäivänä. Teknologiaa voidaan hyödyntää pedagogisessa toiminnassa monella tavalla. Yksi helppo tapa on tabletilla tai puhelimella kuvaaminen ja näiden tuotosten käsittely. Mediakasvatuksen myötä lapsi oppii hyödyntämään median tarjoamia mahdollisuuksia sekä välttämään sen aiheuttamia vaaroja. Teknologian ja mediakasvatuksen käytön vähäisyys voi johtua siitä, että aikuinen tuntee sen itselleen vieraaksi. Esiopetusryhmän lapset voivat itse tuottaa mediasisältöä kuvan, äänen tai videon avulla, joka lisää mahdollisuuksia tarkastella arjen toimintoja yhteisten kokemusten kautta. Mediakasvatuksella tarkoitetaan aktiivista mediasisällön tuottamista, ei lastenohjelmien katselua. (Reunamo, Söderquist & Tanner, 2014, 162–166.)

Teknologisten välineiden saatavuus vaihteli suuresti. Yhdessä esiopetusryhmässä ei ollut lasten saatavilla juuri mitään teknologisia välineitä, kun taas toisessa oli mahdollisuus jopa neljänkymmenenviiden tabletin käyttöön. Monista esiopetusryhmistä löytyi muutama tabletti, joita käytettiin koko ryhmän kanssa pienryhmissä toimien. Esiopetuksen opettajan (2) mielestä muuttaman tabletin hyödyntäminen oli kuitenkin vaikeaa ja hidasta ryhmän ollessa suuri. Koulun puolella atk-luokat mahdollistavat tietokoneen käytön kaikille, mutta sitä ei juurikaan hyödynnetty. Harjun ja Multisillan (2014) mukaan digitaalisia oppimateriaaleja olisi hyvä hyödyntää lasten erilaisiin tarpeisiin oppimisessa. Oppimispelit voivat huomioida yksilöllisemmin lapsen osaamisen tason (Harju & Multisilta, 2014, 164). Jokaisella esiopetuksen opettajalla oli käytävissään tietokone omaa työskentelyä varten. Joissakin ryhmissä oli kaksi tietokonetta, jolloin toinen oli lasten käytettävissä, esimerkiksi ekapelin pelaamiseen. Muita käytettävissä olevia teknologisia välineitä olivat muun muassa kamera ja osassa ryhmissä projektori. Projektori ja valkokangasta hyödynnettiin esimerkiksi heijastamalla netistä hiihdon ja luistelun alkeita, jonka avulla motivoitiin lapsia opettelemaan kyseinen taito. Esiopetuksen opettajalla (4) oli mahdollisuus Bibot-robotteihin ja niitä käytettiin lasten kanssa ohjelmointiin.

Osa esiopettajista koki teknologian käytön olevan vähäistä esiopetuksessa. Toisaalta esiopetuksen opettaja (2) koki teknologian tarjonnan tulevan jäljessä kehitykseen nähden ja esiopetuksen opettajan (4) mielestä päivien hektisyys vei painoarvoa teknologisten välineiden käytöstä. Osaltaan teknologisten välineiden käyttö voi jäädä vähemmälle opettajan vuoksi, jos kyseisen teknologisen välineen käyttö on opettajalle itsellekin uutta ja vieraampaa.

5.2 Esiopetuksen toiminta

5.2.1 Toiminnan suunnittelu pedagogisen oppimisympäristön pohjana

Pedagogisen oppimisympäristön suurimmat vaikuttajat ovat opetuksen suunnittelu ja toteutus. Opetuksen suunnitteluun ja sen toteuttamiseen puolestaan vaikuttavat ryhmäkoko sekä fyysiset tilat ja käytettävissä olevat välineet. Esiopetuksen opettajat työskentelevät omalla persoonallaan (Kontu & Pirttimaa, 2016, 34–46). Myös opettajan omat mielenkiinnon kohteet nousevat esille opetuksen suunnittelussa. Lasten yksilölliset tarpeet tulisi ottaa huomioon opetuksen suunnittelussa ja toteutuksen menetelmissä.

Opettajan pedagogisen ajattelun prosessiin kuuluvat pedagogisen toiminnan suunnittelu, opetus ja arviointi. Haringin (2003) tutkimuksen mukaan esiopetuksen opettajien ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaamisessa lähes kaikki esiopetuksen opettajat ottivat lapset mukaan opetuksen suunnitteluun. Suunnitteluprosessissa lapset miettivät oppimistavoitteita ja opettaja huomioi lasten mielipiteet. Haastatteluaineistossa kävi ilmi, että esiopetuksen opettajat suunnittelivat opetusta myös yhdessä muiden aikuisten kanssa, kun taas alkuopettajat suunnittelivat pääsääntöisesti yksin. Lähtökohtana suunnittelulle oli lasten sisäisten kiinnostuksen kohteiden ja kehityksen huomioon ottaminen. Seuraamalla lasten leikkejä ja toimintaa opettaja koki pääsevänsä sisään lasten ajatusmaailmaan, jonka kautta opetuksen suunnittelu lasten mielenkiinnonkohteiden mukaisesti oli helpompaa. Havainnoinnin avulla mahdollistui myös lasten oppimiseen ja kehitykseen liittyvien vaikeuksien huomaaminen. (Haring, 2003, 154–157.)

Esiopetussuunnitelma koostuu tavoitteista, ohjeista sekä arvoista, jotka ohjaavat yhtenäisen ja laadukkaan esiopetuksen toteutumista. Esiopetussuunnitelmasta löytyvät sisällöt, joita lapsille tulisi opettaa. Lisäksi siellä on erilaisia metodeja, joilla voidaan tukea lasten oppimista ja kehitystä. Opetussuunnitelman tavoitteena on välttää suuria eroavaisuuksia esiopetusyksiköiden välillä sekä toimia yhteisen kaavan mukaisesti. Valtakunnallisen esiopetussuunnitelman lisäksi jokaisella kunnalla on oma esiopetussuunnitelma. (Salminen & Poikonen, 2017, 56–74.)

Valtioneuvoston asetuksen (422/2012, § 5) mukaan esiopetuksen erityisen tärkeänä tavoitteena on parantaa lapsen oppimis- ja kehitysedellytyksiä yhteistyössä vanhempien kanssa. Tärkeitä tavoitteita ovat myös lapsen terveen itsetunnon ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen leikin ja positiivisten oppimiskokemusten avulla. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden

(2014) tehtävänä on yhtenäisen ja laadukkaan esiopetuksen edistäminen sekä sen toteutuminen yhdenvertaisesti koko maassa.

Esiopetuksen tehtävänä on yhdessä vanhempien kanssa edistää lapsen kehitystä ja oppimisen lähtökohtia. Edellytys tavoitteelliselle ja lapsen kehitystä tukevalle opetukselle on lasten tunteminen. Tämän vuoksi esiopetuksen opettajan on poimittava tietoa lapsesta vanhemmilta, aiemmilta varhaiskasvatuksen henkilöstöiltä ja niin ikään lapselta itseltään. Opetuksen suunnittelussa on hyvä hyödyntää tietoa lapsen kehityksestä ja oppimisesta sekä mielenkiinnon kohteista. Vanhempien kanssa laadittavia yksilöllisiä esiopetuksen oppimissuunnitelmia voidaan käyttää opetuksen suunnittelun tukena. (Esiopetuksen suunnitelman perusteet, 2014, 29.)

Esiopetuksen opettajilla toiminnan suunnittelu alkoi syksyllä opetussuunnitelmien tarkastelulla. Toiminnan suunnittelu- ja toteutustavat olivat erilaisia jokaisen haastatteluun osallistuneen kohdalla. Esiopetuksen opettaja (1) suunnitteli pääsääntöisesti opetukselliset sisällöt viikkokohtaisesti. Hänellä oli omien sanojensa mukaan isompi linja kullekin viikolle ja toteutti suunnitellun opetuksellisen sisällön aina tilanteen tullen. Kuitenkin suunnitelmat olivat aina taustalla ja viikon aikana pyrittiin tekemään asiat, mitä oli etukäteen mietitty. Esiopetuksen opettaja (1) toi esille sen, että hän ei ollut etukäteen päättänyt jokaiselle toiminnalle tarkkaa päivää ja kellonaikaa, kuten koulussa ylemmillä luokilla on tapana, vaan toteutti suunnittelemiin opetuksiin joustavammin tilanteen mukaan lapsilähtöisesti.

“Mulla on semmonen tyyli, että suunnittelen viikon, että mulla on tietyt asiat mitkä me tehään viikon aikana. Ne voi olla aikalailla mitä juttua vaan ja sitte mulla ei ole mitään semmosta, että nyt maanantaina tehään näin ja tiistaina näin, vaan mulla on isompi linja viikolle ja sitte mä teen niitä juttuja aina ko näyttää, että on hyvä tehdä.” Esiopetuksen opettaja 1

Koulussa sijaitsevassa esiopetuksessa tehtiin syksyllä vuosisuunnitelma yhteistyössä muiden luokkien opettajien kanssa. Opettajat jakautuivat eri työryhmiin ja suunnittelivat toimintaa, jota toteutetaan eri luokka-asteiden kanssa. Lisäksi yhteiset juhlat lisäsivät yhteistyötä muiden luokkien tai ryhmien kanssa.

Esiopetuksen opettajalle (2) oli ominaista kirjoittaa vihkoon joka aamu ennen päivän alkua, mitä päivän aikana tulisi tehdä. Hän tiedosti, ettei päivä välttämättä toteudu suunnitelmien mukaan, mutta piti suunnitelmien konkretisointia turvana ja tukena itselle. Esiopetuksen opettaja (2) piti tätä kirjoitustyötä myös oman työn suunnittelun ja toteutuksen arviointina. Edellisten vuosien mallien avulla hän pystyi vertailemaan toimintaa ja sen onnistumista sekä

miettimään aiempien mallien pohjalta, kuinka sama asia toteutetaan uuden ryhmän kanssa. Kaikkia asioita hän ei tehnyt samalla tavalla tai välttämättä ollenkaan seuraavien vuosien aikana, mutta tällä tavoin hän panosti oman työn arviointiin.

“Tavallaan arvioida sitä omaa työtä ja sit pystyy muuttamaan sitä seuraavana vuonna. Totakai se on ryhmästä kiinni ja aina ei voi tehdä samoja juttuja ollenkaan, mutta sitä suunnittelua ja sitä toteutusta joutuu arvioida koko ajan, et miten se niinku toimii.” Esiopetuksen opettaja 2

Esiopetuksen opettaja (3) työskenteli koulussa sijaitsevassa esiopetuksessa ja suunnitteli toimintaa aina päivän päätteeksi. Hän suunnitteli alkuviikosta koko viikon ja valmisteli seuraavaa päivää edellisenä päivänä tuntien päätyttyä. Esiopetuksen opettaja (3) piti tärkeänä itselleen tietää myös seuraavan viikon asioita siltä varalta, että valmistelut tulisivat viemään enemmän aikaa. Kuitenkin hän oli valmis joustamaan omista suunnitelmistaan, mikäli tilanne sitä vaati. Myös yhteistyö muiden kanssa voi vaatia omista suunnitelmista joustamista.

Esiopetuksen opettaja (4) aloitti joka syksy toiminnan suunnittelun lukemalla esiopetussuunnitelman. Hänen mielestään uudessa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) opettajalle annetaan enemmän vapauksia opetuksen sisältöön, kun taas vanhassa Esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2010) oli tarkat tavoitteet jokaiselle oppimiskokonaisuudelle. Hän koki toiminnan olevan pitkälle opettajan varassa esiopetuksen opetussuunnitelman avoimuuden ja ainostaan yhden materiaalin käyttämisen vuoksi. Toiminnan suunnittelun avoimuuden vuoksi hän pystyi ottamaan opetukseen mukaan asioita, joita ensimmäisen luokan opettaja toivoi. Myös esioppilaiden odotettu osaaminen, testit ja arvioinnit säätelivät toiminnan suunnittelua.

“Ykkösluokan opettajan kans puhuttiin, kun hänellä on mun viimevuotiset eskarit, et vitsi et matikas numeroiden hajottaminen on tosi hankala juttu ekaluokalla, niin sit mä tiedän, että me voidaan eskarissa pikkusen ottaa niitä...Oikeestaan se suunnittelu on esiopsin (esiopetuksen opetussuunnitelman) varassa ja periaattees sen varas, mitä mä sinne ite katon. Tietysti noi testit ja arvioinnit, et mitä pitäis eskarilaisen osata vuoden loppuun menness, niin sit mä yritän palotella ne sitte itelleni jollain tavalla.” Esiopetuksen opettaja 4

Esiopetuksen opettaja (5) käytti suunnittelun tukena esiopetuksen kirjan opettajan materiaalia. Heillä käytössä olevassa esiopetuksen opettajan materiaalissa opetuksen sisällöt oli jaettu jaksoihin, jonka mukaan esiopetuksen opettaja (5) suunnitteli karkeasti kuukauden kerrallaan. Kuukauden karkeasta suunnitelmasta hän pystyi pilkkomaan osioita pienemmäksi ja lopulta miettimään mitä yksittäisenä päivänä tehdään. Esiopetuksen opettaja (5) liitti kirjamateriaalin

aiheita myös muuhun toimintaan ja usein opetettava asia tapahtuikin nimenomaan toiminnan kautta.

Opetuksen ja muun toiminnan suunnittelu esiopetuksessa määräytyi jonkin verran ulkoisten tekijöiden puolesta. Esiopetuksen opettajan (6) suunnittelua ohjasivat kuukauteen sisältyvät yhteisen toiminnan päivät, kuten pikkukirkkoon osallistuminen. Tämän lisäksi päiväkodissa toimivassa esiopetuksessa suuressa roolissa oli muiden tilojen käytön mahdollisuus, koska ne mahdollistivat ryhmän jakamisen pienempiin ryhmiin. Päiväkodin puolella esiopetusryhmällä oli mahdollisuus hyödyntää yhteistä salia vuorotellen päiväkotiryhmien kanssa. Salin vuorotainen jakaminen toisen ryhmän kanssa huomioitiin suunnittelussa siten, että salin käytössä ollessa sitä hyödynnettiin mahdollisimman paljon. Aikuisten suunnitteleman toiminnan lisäksi lapset pääsivät toisinaan osallistumaan suunnitteluun. Esiopetuksen opettaja (5) osallisti lapsia suunnittelemaan yhteistä toimintaa lasten kanssa pidettävien palavereiden kautta. Myös työparilla oli merkitys toiminnan suunnittelussa. Hänellä oli ryhmässään toisena aikuisena lastentarhanopettaja, jonka kanssa he suunnittelivat vuorotellen kuukauden kerrallaan ja olivat tasaisesti suunnitteluvastuussa.

Esiopetuksen opettajalla (6) oli työparinaan lastenhoitaja, jonka kanssa he myös jakoivat suunnittelua. Hän koki työparillaan olevan samanlainen suunnittelutyö, joka vastaavasti helpotti yhteistyötä. Esiopetuksen opettaja (6) suunnitteli käytännössä työmatkoillaan. Hän suunnitteli myös työvuorot ja tiesi päiväkodin muiden ryhmien tarpeet, joten suunnitteluajaa oli haasteellista laittaa työpäivän ajalle. Osakseen hän suunnitteli päiväkodilla, kun siihen tuli sopiva tilaisuus. Tilaisuuden tullen hän sai käyttää suunnitteluun sen verran aikaa kuin itse tunsi tarvitsevänsä.

“Periaatteessa sitä sais laittaa, nimetä erikseen sen suunnitteluajan, mutta oon todennu, että meillä se ei ikinä onnistu niin, että mä pystyisin sen pitämään siihen tiettyyn aikaan. Mä otan sen sitte ku mä näen, että nyt on rauhallisempaa... Se on vähän haaste, kun itse suunnittelee ne (työvuoro)listat ja tietää aina mikä tilanne niissä kaikissa muissa ryhmissä on. Sillee mitään säännöllistä yhtä ainoata aikaa tai, että mä voisin sanoa, että käytän joka viikko tunnin tai kaks siihen suunnitteluun niin ei oo, mut sitte mä käytän silleen, että toisena päivänä saatan käyttää 10 minuuttia ja toisena päivänä saatan käyttää kolme tuntia, jos onki semmonen tilanne, että lapsia on vaikka paljon sairaana.” Esiopetuksen opettaja 6

Yksi yhdistävä tekijä esiopetuksen opettajien suunnittelussa olivat vuodenajat ja juhlapyhät. Vuodenajat ja kalenterijuhlat antoivat suuntaa toiminnan suunnittelulle, sillä niitä käsiteltiin

aina jossain määrin lasten kanssa. Esiopetuksen opettajan (1) mukaan vuodenajat ja juhlapyhät määrittävät pitkälti hänen suunnitteluaan. Toinen yhdistävä tekijä suunnittelussa oli esiopetussuunnitelma ja vuoden aikatauluja ohjasivat vuosikellot. Vuoden aikataulut tai vuosikellot kertoivat mitä milloinkin pitää olla tehtynä, esimerkiksi vanhempien tapaamiset tai jotkut testit, kuten kouluvalmiustestit.

Kaikki esiopetuksen opettajat painottivat suunnitelmissaan toiminnallista oppimista, mitä myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostaa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) sisältöalueet pyrittiin huomioimaan vuositasolla suhteellisen tasavertaisesti. Toiminta koettiin olevan teema- tai kausiluonteista, jolloin jotkut sisältöalueet korostuivat ja toiset jäivät hetkeksi vähemmälle. Tutkimukseen osallistuvat esiopetuksen opettajat kokivat opettajien omat mielenkiinnon kohteet merkityksellisiksi opetuksen toteutuksessa. Kuitenkin esiopetuksen opetussuunnitelma ohjasi jokaisen työtä, eikä sitä koettu vaikeuttavana tekijänä.

“Toisaalta nyt toi uus esiopsi (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014) on niin laveasti tehty, et se antaa kyllä aika vapaat kädet opettajalle, että mitä sit niinku periaatteessa sieltä otetaan. Siinä on se hyvä, et se ei rajaa millään tavalla, mutta ois hyvä valtakunnallisesti tietää kaikki, että kaikki eskarit osais nää asiat sit ku ne menee ekaluokalle. Mä koen, et esiopsi vaan helpottaa sitä työtä, et ei se millään tavalla hankaloita sitä omaa työskentelyä.” Esiopetuksen opettaja 4

Toiminnan suunnitteluun vaikutti myös ryhmän tarpeet ja lapsia innostavat asiat. Uuden oppimisessa lasten kiinnostuksen kohteet huomioitiin siihen suunnatuilla projekteilla. Projektin avulla yhtä asiaa tarkasteltiin monesta näkökulmasta, syvällisesti ja pidemmän aikaa sekä monia toimintatapoja käyttäen. Esiopetuksen opettajan luovuus pääsi käyttöön aihetta soveltaessa moneen eri toimintaan. Ryhmän tarpeet koostuivat lasten omista esiopetuksen opetussuunnitelmista ja vanhempien kanssa käytyjen keskustelujen kautta. Mahdollisesti ryhmässä olevan työparin kanssa tehtyjen havaintojen pohjalta ohjattiin ryhmän toimintaa konkreettisemmin. Esiopetuksen toiminnan suunnittelu rakentui siis esiopetuksen opetussuunnitelman, lasten henkilökohtaisten esiopetuksen opetussuunnitelmien ja kiinnostuksen kohteiden sekä opettajan omien vahvuuksien tai hänestä tärkeiltä tuntuvien asioiden myötä.

“Ollaan lasten kanssa käyty läpi niitä, että mitä esiopetussuunnitelma sanoo, että täällä on tällönsiä tavoitteita ja miten me haluttais näihin päästä ja yhdessä suunniteltu. Näillä on seinällä semmone missä on lasten toiveita esillä ja sit me kirjataan sinne, mitkä niistä on toteutunu

ja että millä tavalla ne linkittyy esiopetussuunnitelmaan, mikä toive kuuluu minkäkin laaja-alaisen osaamisalueen alle.” Esiopetuksen opettaja 5

5.2.2 Toiminnan toteutus esiopetuksessa

Takala ja Kontu (2016) ovat artikkelissaan painottaneet toiminnallisen opetuksen tärkeyttä. Eri-laiset opetusmenetelmät huomioivat erilaiset oppijat. Toiminnan tai emotionaalisen elementin lisääminen opetettavaan asiaan varmentaa oppimista. Visuaalisuus opetuksessa tukee muistia eri tavalla kuin pelkästään opettajan puhuminen. Toiminnallinen opetus usein lisää vuorovai-kutustilanteita. Vaikka toiminnallisen opetuksen suunnittelu ja toteutus vievät enemmän aikaa niin se on yleensä lasten mielestä hausempaa ja monien asioiden oppiminen tapahtuu ikään kuin huomaamatta. (Takala & Kontu, 2016, 92–95.)

Isossa ryhmässä toimintaa oli helpompi toteuttaa pienissä ryhmissä. Toiminnallisena mene-telmänä esiopetuksen opettaja (1) käytti muun muassa taulukkoa, johon lapset saivat itse käydä merkitsemässä oman nimensä tehtävän suoritettuaan. Hän oli suunnitellut useamman tehtävä-pisteen ja koki työtavan mieluiseksi niin lapsille kuin itselleen.

“Seinällä on semmoinen taulukko, jossa on vaikka 6 erilaista tehtävää ja sitten ne (lapset) laittaa aina nimen sinne mitä on tehnyt. Sitte tekemisiä on täällä käytävällä tai jossain missä lie, niin aina ne tekee niitä oma-aloitteisesti. Se on kyllä mukavaa, se on itelleki aika motivoivaa ku näkee miten innoissaan ne on.” Esiopetuksen opettaja 1

Esiopetuksen opettaja (3) tykkäsi oman pienen ryhmän kanssa tehdä erilaisia toimintapis-teitä. Toimintapisteiden myötä opetustilanteesta saatiin erittäin toiminnallinen ja monipuolinen kokonaisuus. Toimintapisteet koostuivat muun muassa muovailuvahalla muovailemisesta, tab-letin käytöstä, kynätehtävistä sekä matemaattisista tehtävistä palikoiden kera. Esiopetuksen opettaja (3) suosi opetuksen toteutuksessa toiminnallisuutta istumisen sijaan.

Esiopetuksen opettaja (2) ja päiväkodin puolella työskentelevä esiopetuksen opettaja (5) mai-nitsivat kirjainten opettelun tapahtuvan toiminnallisuuden kautta. Kirjainta harjoiteltiin usealla tavalla ennen kuin sitä alettiin kirjoittamaan kirjaan. Kirjaimia harjoiteltiin muun muassa oman kehon avulla. Esiopetuksen opettajan (2) luokassa lapset pääsivät ryhmissä muodostamaan ä-kirjainta omilla kehoilla. Tässä harjoituksessa kaksi lasta olivat pienessä kippurassa ä-kirjaimen pisteinä, kun taas muut muodostivat yhdessä kirjaimen muut osat. Samalla lapset pääsivät hah-mottamaan kehoaan. Esiopetuksen opettaja (5) hyödynsi kirjainten harjoittelua ruokailuun

mennessä. Lasten tuli keksiä tietyllä kirjaimella alkavia sanoja vuorollaan ja vastaamisen jälkeen lapsi pääsi syömään. Tällöin myös ryhmän viisivuotiaat pääsivät harjoittelemaan kirjaimia ja sanojen alkuäänteitä.

“Jos eskarit on vaikka opeteltu jotaki kirjainta niin sitte meillä saattaa olla ruoanhakutehtävä, missä on pikku-eskaritki mukana. Saattaa olla vaikka, että ruoanhakutehtävä on keksiä A-kirjaimella alkavia asioita ja sitte pääsee ne pikku-eskaritki tutustelemaan ja opettelemaan.”
Esiopetuksen opettaja 5

Leikkillisen oppimisympäristön tavoitteena on innostaa ja herättää mielenkiintoa oppimiseen leikin kautta. Leikkien oppiminen ei tarkoita kuitenkaan oppimisen olevan aina helppoa. Myös leikin kautta oppiminen vaatii lapselta aikaa ja ponnistelua. Yksi keskeisistä tekijöistä on tukea lapsen myönteistä asennetta oppimista kohtaan, jolloin oppimistilanne itsessään luo kiinnostusta uuden oppimiseen. (Harju & Multisilta, 2014, 165.)

Esiopetuksen opettajien monipuolisen toiminnan toteutuksen myötä lapset oppivat ja vahvistivat monia taitoja samaan aikaan. Monet esiopetuksen opettajat sisällyttivät toimintaan liikuntaa. Toimintaa toteutettiin usein pienryhmissä, jolloin lapset oppivat sosiaalisia taitoja itse toiminnan lisäksi. Esiopetuksen opettajan (2) luokan lapset olivat tehneet isänpäivälahjaksi hamahelmistä avaimenperät. Lapset saivat valita joko sydän- tai tähtimuotin, jonne hamahelmillä kirjoitettiin isi. Väreinä käytettiin Suomen lipun värejä, sinistä ja valkoista. Tämän toiminnan myötä lapset pystyivät harjoittelemaan monia eri asioita, kuten kädentaitoja, muotoja, kirjaimia sekä samalla käytiin läpi mitä värejä Suomen lipussa on.

Esiopetuksen opettaja (6) toteutti toimintaa siten, että jokainen lapsi pystyisi osallistumaan taitotasosta riippumatta. Ryhmän lasten eri taitotasojen vuoksi toimintatavat olivat useimmiten sellaisia, jotka toimivat parhaiten eniten haasteita kohtaavilla lapsilla. Ryhmässä oli lapsia, jotka pystyivät joustamaan monissa asioissa, kun taas joillekin se tuotti hankaluuksia. Joustamisen myötä toiminnan toteutus oli saatu toimimaan melko hyvin.

“Ku on niin erilaisia lapsia niin on pakko yrittää saada jokaiselle aina jotaki, että jokainen pystyis toimimaan siinä. Toki siis ne lapset, joilla on eniten haastetta ja tietää mikä heille toimii niin sitä tulee käytettyä paljon enemmän suhteessa joihinki muihin tapoihin, koska tietää, että ne tietyt lapset pystyy joustamaan kaikessa asiassa ja toiset ei niinku missään asiassa. Sitte on pakko miettiä se kokonaisuus sillee, että se suunnilleen pelittää.”
Esiopetuksen opettaja 6

Esiopetuksen opettaja (2) painotti haastattelussa, ettei kaikkea tule tehdä lasten puolesta valmiiksi. Esimerkiksi askarteluja tehdessä lapset piirsivät itse opettajan tekemästä muotista askarteluun tarvittavan kartongin sen sijaan, että opettaja piirtäisi ja leikkaisi ne lapsille valmiiksi. Työtavan myötä lapset joutuivat hetken odottamaan vuoroaan, mutta sen myötä opittiin myös odottamaan.

“Siitä mistä mä oon yrittäny pois oppia ni on työvälineiden ja semmosten, että kaikkia ei tarvii tehä lapselle valmiiksi. Vaikka kun ruvetaan tekemään just sitä rakettia ni mun ei tarvii piirtää siis kaikille rakettia valmiiks muotilla, vaan mää teen neljä muottia ja paan ne kiertämään ja jokainen piirtää sen itse. Joutuu siinä odottamaan vähän aikaa, mutta mitä sitten. Siinä oppii taas sen oottamisen. Ei kaiken tarvii olla aina heti valmiina.” Esiopetuksen opettaja 2

Esiopetuksen opettaja (3) koki pienen ryhmän kanssa työskentelyn erittäin tehokkaaksi. Suunnitellun toiminnan lapset toteuttivat hetkessä, kun taas edellisenä vuonna toiminnan toteutus ison ryhmän kanssa eteni paljon hitaampaa vauhtia. Lasten nopean tahdin myötä opettajan tuli suunnitella toimintaa enemmän kuin isomman ryhmän kanssa.

Esiopetuksen opettaja (4) mainitsi toiminnan olevan erittäin lapsilähtöistä. Päivän toiminnan hän suunnitteli aina etukäteen, mutta mikäli lapset kiinnostuivat jostain opettavaisesta asiasta, mistä he halusivat tietää, siirrettiin opettajan suunnitelmat sivuun. Esimerkiksi joululoman jälkeen lapset halusivat keskittyä vaihtamaan kuulumisia toisilleen, joten suunnitelmat vaihtuivat sillä hetkellä lapsilta nousseisiin toiveisiin. Sillä hetkellä opettaja piti tärkeänä, että jokainen lapsi sai kertoa haluamansa asiat lomastaan. Hän halusi oppimisympäristön olevan mahdollisimman joustava. Esiopetuksen opettaja (4) koki esiopetuksen tavoitteet avoimemmiksi kuin alakoulun luokilla, joten suunnitelmien muutokset eivät olleet hänelle este.

Kaikilla haastatteluun osallistuneiden esiopetuksen opettajien ryhmillä oli käytössä esiopetuksen opetusmateriaaliin liittyvä kirja. Yhden kirjan sijaan koululla työskentelevän esiopetuksen opettajan (3) ryhmällä oli käytössä kolme kirjaa. Hän ei ollut itse saanut vaikuttaa asiaan ja koki kirjojen määrän suureksi. Heillä oli käytössä Taikamaan esiopetus-kirja, hienomotoriikkaa kehittävä kynäkiemura -kirja sekä Tuhattaituri matematiikan kirjana. Esiopetuspäivän aikana kirjojen käytön osuus oli kuitenkin vähäistä esiopetusryhmissä ja toiminnalliseen toteutukseen käytettiin enemmän aikaa.

“Se on yksi ainut kirja, siinä on äidinkieltä ja matikkaa ja se riittää kyllä ihan koko vuodeksi. Yleensä se kirjapuoli on ehkä 2, joskus 3, kertaa viikossa tehään joku pätkä siitä ja juuri ja

juuri saamme sen kesälomaan mennessä valmiiksi, vaikka se on semmonen ohut lipare. Mut sitten siihen liittyen jotain muuta. Se voi olla liikuntaa tai musaa tai vaikka kädentyötä.” Esiopetuksen opettaja 1

“Kerran viikossa tehhään kirjaa. Kirjan teko-osuus on hyvin pieni osuus, ehkä joku 15–20 minuuttia kokonaisuudessaan. Sitte muuta toimintaa aiheeseen liittyen voi olla puolesta tunti tuntiin.” Esiopetuksen opettaja 5

Päiväkodin puolella työskentelevä esiopetuksen opettajan (6) ryhmässä lapset saivat tehdä omaan tahtiin esiopetuskirjaa. Yhteisiä hetkiä kirjan tekemiseen oli harvemmin ja pääsääntöisesti lapset tekivät sitä halutessaan. Lapsille kirja toimi vähän niin kuin puuhakirjana, jonka teossa aikuiset auttoivat tarvittaessa. Esiopetuksen opettajan (6) mukaan osalla lapsista löytyi intoa kirjan tehtävien tekemiseen niin paljon, että välillä aikuisen piti hidastaa tahtia. Tärkeää oli ohjata lapsia huolelliseen työskentelyyn. Kirjassa olevien tehtävien tekemisen määrä vaihteli lapsilla. Heille joille kirjan tekeminen oli vähäisempää, esiopetuksen opettaja (6) valitsi lapselle tärkeimmät tehtävät. Kaikkien ei ollut pakko tehdä kaikkea, mutta saivat tehdä jos halusivat.

“Siinä vaiheessa ku he ei vaikka löydä jotain leikkiä niin voidaan kysyä, että haluaks tehdä sitä nyt. Joksus kysytään ja jonku verran pitää toppuutellakin, kun he ois varmaan tehny sen kannesta kanteen ekan kolmen päivän aikana, jos ois luvan antanu, tavallaan ohjata sitä siihen huolelliseen työskentelyyn.” Esiopetuksen opettaja 6

Esiopetuksen opettaja (4) koki lasten pitävän kirjaa erittäin tärkeänä. Hänen ryhmän lapsille kirja oli konkreettinen merkki, että nyt ollaan jo esioppilaita, eikä päiväkotilaisia. Lisäksi hän oli sitä mieltä, että esiopetusvuoden aikana lasten on hyvä harjoitella pitämään huolta omasta yhdestä kirjastaan. Ensimmäiselle luokalle mentäessä kirjojen määrä kasvaa huomasti, joten on hyvä, että lapsilla on jonkinlainen käsitys oppikirjasta ja siitä kuinka niistä huolehditaan. Kirja oli myös tukena opettajalle, sillä siitä oli hyvä katsoa missä mennään ja mitä asioita ei ollut vielä opeteltu.

“Mä ite tykkään ja koen, että lapsille se on tärkeää, koska eskareille on kova juttu et he on niinku koululaisia, tulevia koululaisia jo, et heillä on se oma kirja, ja toisaalta he oppivat pitämään huolta siitä, niinku omista tavaroista. Sit ei tuu yhtäkkiä ku tullaan ekaluokalle ja sieltä tulee monta kirjaa ja sä et oo sitä ennen nähnykkään kirjaa, niin mä kyllä tykkään.” Esiopetuksen opettaja 4

Lapset oppivat paremmin, kun opeteltava asia kiinnostaa heitä aidosti. Lisäksi opetusmenetelmien tulee olla lapsille mieluisia ja heidän oppimistaan tukevia. Kiinnostusta ylläpitävät monipuoliset opetusmenetelmät, joissa on huomioitu lasta motivoivat työtavat. Harjun ja Multisilan (2014) mukaan myös esioppilaan omat uskomukset itsestään ja oppimisestaan ovat oppimiseen ja työskentelyyn sitoutumisen keskeisiä vaikuttavia tekijöitä (Harju & Multisilta, 2014, 164). Esiopetuksen opettajan (1) mukaan, lasten motivaatiota lisää myös valinnanmahdollisuus. Lapset kokevat saavansa itse määrätä tekemisiään valitessaan, esimerkiksi missä järjestyksessä opettajan antamat tehtävät tehdään.

“Semmonen yleensä niitä motivoi, missä ne saa mahdollisimman paljon niinku ite, jotenki luulevat ainaki määräävänsä ite, että mitä ne tekee. Tottakai pitää olla ne tekemiset, ne jutut pitää tehdä, mutta se, että missä järjestyksessä ja miten se justiin sen tekee” Esiopetuksen opettaja 1

Esiopetuksen opettaja (1) hyödynsi oppilaiden valinnan mahdollisuutta myös esimerkiksi kädentaidoissa. Valinnan mahdollisuuksien kautta lapset pääsivät käyttämään omaa luovuuttaan, eikä tarkoituksena ollut kopioida käytettävää mallia.

“Ja sitte mä tykkään, että jos otetaan joku toiminta, aamussaki voi olla joku askartelu yhtenä toimintapisteenä, niin ne saa tehdä niinku niitä huvittaa se, että materiaalit vaan ja sitte tehään se, ettei mitään semmosta, että kaikilla justiin samanlaiset.” Esiopetuksen opettaja 1

Kolmessa haastattelussa nousi vahvasti esille lasten motivaatio liikunnan kautta oppimiseen. Asioiden opettelu ja tekeminen liikunnan kautta tempaisi usein lapsen mukaan, oli lapsi sitten liikunnallinen tai ei. Liikunnan kautta pystyi opettelemaan monipuolisesti erilaisia taitoja, kuten kirjaimia ja muotoja. Esiopetuksen opettaja (2) oli esimerkiksi harjoitellut oman esiopetusryhmänsä kanssa juoksemalla pesäpallokentällä muodostaen erilaisia muotoja. Tämän myötä lapset olivat myös kotona innostuneet piirtämään hiekkaan kuvioita. Opetusmenetelmän motiivoidessa lasta, oppiminen tapahtuu huomaamatta. Liikuntaa käytettiin myös niin sanotusti taukona, joka keskeytti hetkellisesti toiminnan. Esiopetuksen opettajan (6) mukaan, esimerkiksi värikynän hakeminen hieman kauempaa, auttoi lasta jaksamaan työskentelyn parissa pidempään.

“Riippuu lapsesta, mutta pääsääntöisesti sellaset, missä pääsee liikkumaan niin on aika kivoja. Esimerkiksi nyt meillä oli yhden kerran ihan pakko laittaa värikynät eri pöydälle, koska

ne ei mahtunu siihen pöydälle missä lapset väritti. Siis lapset väritti ainaki kolme kertaa pidempään ja paljon tarkemmin ku mitä normaalisti, kun he aina sai sen tauon, he sai käydä viemässä vanhan kynän pois ja ottaa uuden, he tavallaan sai sitä liikettä siinä.” Esiopetuksen opettaja 6

“Lapsi on kuitenkin luotu liikkumaan... Itse oon kyllä aatellu, että se on se liikunnallinen tekeminen, vaikka ei ois yhtään liikunnallinen ni se jonkinlainen liike tai tekeminen motivoi sitä lasta enemmän ku se, että istutaan ja tuhrataan.” Esiopetuksen opettaja 2

Myös liikunta pelkkänä liikuntana usein motivoivat lapsia. Aikuisten vetämät liikuntaleikit olivat suosiossa esiopetuksen opettajan (2) ryhmässä. Toisinaan liikkumista esti välineiden saatavuus, sillä kaikilla lapsilla ei välttämättä ollut omia varusteita esimerkiksi hiihtoon. Joissakin kouluissa tai päiväkodeissa saattoi olla välineitä, joita lainata, mutta aina niitäkään ei riittänyt kaikille. Nämä tilanteet olivat harmillisia lapsen kannalta, sillä heillä olisi saattanut olla intoa ja motivaatiota toimintaa kohtaan erittäin paljonkin.

“Harmittaa se, ku nyt on lunta ja mennään hiihtämään ni tietää aina etukäteen, että aina on muutama lapsi, jolla ei oo välineitä. Tavallaan sit harmittaa sen lapsen puolesta ku sillä ois varmasti se into tehdä juttuja.” Esiopetuksen opettaja 2

Lasta motivoivat työtavat ovat usein ryhmäkohtaisia. Esiopetuksen opettajan (4) nykyistä ja edellistä esiopetusryhmää motivoivat erilaiset tavat oppia. Edelliselle ryhmälle tärkeää oli saada leikkiä mahdollisimman paljon ja oppia sen kautta, kun taas nykyiselle ryhmälle vapaaleikki oli jopa hieman nihkeää. Tämän hetkistä ryhmää motivoi erityisesti kädentaitoihin liittyvät tekemiset, kuten käsityöt, piirtäminen ja värittäminen. Opettajien on hyvä muistaa vaihtaa opetusmenetelmiä ryhmän vaihtuessa, jos aikaisemmalla kaavalla toteutetut toimintatavat eivät motivoi lapsia, eikä tue heidän oppimistaan parhaalla mahdollisella tavalla.

“Mä hyödynnän sitä, et mä yritän ottaa semmosia työtapoja, mitkä toimii. Tehään nää tämmöisien kädentaitojen kautta. Musta se on tosi ryhmäkohtanen. Ja sit se onki hyvä et ite pitää pysyä koko ajan hereillä, et ei voi mennä aina sen saman kaavan mukaan, koska kaikki ei toimi kaikilla.” Esiopetuksen opettaja 4

Esiopetuksen opettajan (3) ryhmän lapsia innosti kirjassa olevien tehtävien tekeminen ja enemmän niin sanotut koulun omaiset tavat. Lapsia kiinnosti koululaisille tyypilliset asiat, kuten läksyjen saaminen. Lapset pitivät esiopetuksessa olemista tärkeänä ja päiväkodista koulun

tiloihin siirtyessä koulun käytännöt korostuivat jo esiopetuksessa. Kirjan tekemisen lisäksi myös kaikki toiminnalliset tavat olivat lapsille mieluisia.

“Siis no nämähän tykkää siitä koulusta. Se on näille aina se, justiin tänä päivänä viimeks yks tyttö kysy, että opettaja millon sää annat meillä läksyä. Joo, kyllä mää teille vielä joskus annan. Että siis siitä ne tykkään. Ne tykkää siitä, että me tehään sitä kirjaa. Se on niille niin hienoa, että ne on nyt niitä eskareita, koululaisia, mutta kyllähän ne sitten tietysti tykkää kaikesta toiminnallisestakin.” Esiopetuksen opettaja 3

Päiväkodin esiopetuksessa työskentelevän esiopetuksen opettajan (5) ryhmän lapset olivat erityisen kiinnostuneita tablettien käytöstä. Tämä oli haastatteluista ainut, jossa teknologisten välineiden käyttö motivoi lapsia erityisesti. Luultavasti tämä johtui siitä, että kyseisellä ryhmällä oli erittäin hyvä mahdollisuus teknologisten laitteiden käyttöön. Tässä ryhmässä jokaiselle lapselle oli oma tabletti käytettäväksi opetuksessa. Esiopetuksen opettaja (5) tykkäsi tehdä erilaisia toimintapisteitä, sillä se mahdollisti jokaiselle lapselle löytyvän omaa mielenkiintoa vastaavan tehtävän. Lisäksi lapset kokivat tärkeäksi päästä itse suunnittelemaan toimintaa. Toiminnan ollessa lapsen suunnittelema, aihe ja toimintatavat ovat varmasti lapsia motivoivia.

“No tällä hetkellä tabletit on kova sana. Ne on mieluisimpia. Paljon tehäänki sitten pienryhmissä, että on erilaisia tehtäväpisteitä missä kierretään, että pääsee tekemään sitte niitä mieluisimpia juttuja. Ja sitte semmonen ku ite pääsee suunnittelemaan ja rakentamaan.” Esiopetuksen opettaja 5

5.2.3 Lapsen oppimisen arviointi

Pedagogisessa toiminnassa arviointi on tärkeässä roolissa. Arviointi on useimmiten opettaja-keskeistä, etenkin esiopetuksessa, sillä pienten lasten on haastavaa arvioida itseään realistisesti. Arviointiin kuuluvat opetuksen etenemisen kirjaaminen ja opetuksen toteutuminen suhteessa opetussuunnitelmaan. Lasta tulee arvioida hänen ikätasonsa kehityksen mukaisesti, yksilölliset erot huomioiden. Lapsen todellista oppimista on toisinaan vaikea arvioida ja joskus lapsen vanhemmat ovat mukana arvioinnissa. Kuitenkin opettajan työn kehittämisen kannalta arviointi on tärkeää. (Haring, 2003, 204–207.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) kuvaavat arvioinnilla olevan kaksi tehtävää, joiden mukaan esiopetuksen tulee arvioinnin avulla suunnitella ja kehittää opetusta sekä

tukea lapsen hyvinvointia, kasvua ja oppimista. Esiopetuksen opettaja havainnoi lasten kehitystä ja oppimista, joka vaatii monipuolista dokumentointia. Myös vanhempien tekemät huomiot lapsensa oppimisesta ja hyvinvoinnista ovat arvokkaita. Esiopetuksen opettaja kohdistaa opetusta ja oppimisympäristöä oikeaan suuntaan arvioinnista saadun tiedon pohjalta. Päivittäin annettava palaute tulisi olla kannustavaa, joka huomioi lapsen vahvuusalueet. Esiopetuksessa myös lasten itsearviointia kehitetään. (Esiopetuksen suunnitelman perusteet, 2014, 29.)

Takalan ja Kjälmanin (2016) mukaan arviointia ja palautetta tarvitaan niin lapselle, vanhemmille kuin opettajalle tiedoksi edistymisestä. Arvioinnin kautta voi ilmetä erilaisia muutoksen tarpeita tai lapsen erityisen tuen tarve. Arvioinnin tulee olla oikeudenmukaista lasta kohtaan ja samansuuntaista ennalta pohdittujen tavoitteiden osalta. Esiopetuksen opettajan on pidettävä vanhempia ajan tasalla lapsen opituista tiedoista ja taidoista. Osana arviointia liitetään ohjeita ja tavoitteita tulevaan. Usein arviointi keskittyy tuloksiin, eikä niinkään oppimisprosessiin, vaikka lapsen kehitys saattaisi ilmetä parhaiten juuri oppimisprosessissa. Oppimisprosessin kuvaus auttaa lapsen itsearvioinnin kehittymisessä. (Takala & Kjälman, 2016, 34–41.)

Arviointia täytyy tapahtua jatkuvasti ja sen tärkeimpiä tarkoituksia on antaa tietoa lapsen edistymisestä sekä havainnoida lapsen yksilöllisiä taitoja (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 83–84). Lapsen kehitysvaiheen arviointiin suositellaan käyttämään osallistavaa havainnointia, jossa lapsen kehitystä ja oppimista seurataan arkielämän tilanteissa (Lummelahti, 2001, 27–32.)

Arvioinnin kautta pystytään kehittämään opetusta ja sen suunnittelua, jonka myötä pedagoginen oppimisympäristö kehittyy. Haastatteluaineistossa jokainen esiopetuksen opettaja kertoi havainnoivan lapsia päivittäin. Päivittäisen havainnoinnin kautta opettaja pystyy arvioimaan lapsen kehitystä ja edistymistä oppimisprosessissaan. Kaksi esiopetuksen opettajaa kuudesta mainitsi kirjoittavan huomioitaan lapsista vihkoon itselleen. Tämän lisäksi esiopetuksen opettajan (2) mukaan jatkuvaa havainnointia tapahtui koko ajan ilman tietoista keskittymistä siihen. Esiopetuksen opettaja havainnoi lapsen hyvinvointia kokonaisvaltaisesti, eikä ainoastaan oppimiseen liittyvissä asioissa. Esiopetuksen opettaja (1) kertoi, kuinka havainnointi alkoi heti syksyllä ja mahdollisesti huolta herättävät tai tukea tarvitsevat lapset nousivat hänelle ryhmästä esiin yllättävän nopeasti. Esiopetuksen opettaja (3) iloitsi pienen ryhmän tuomasta mahdollisuudesta päivittäiseen yksilön edistymisen tarkempaan havainnointiin. Päivittäiseksi arvioinniksi mainittiin myös Wilman kautta tai muuten vanhempien kanssa tapahtuva viestittely lapsen

esiopetuspäivästä. Esiopetuksen opettaja (4) kertoi lasten kanssa täyttävän kasvunkansiota, johon muun muassa kaikki lasten tekemät käsityöt kuvattiin.

Esiopetuksen opetussuunnitelma (2014) vaatii opetushenkilöstön tavoitteellisen itsearviointin lisäksi esiopetuksen kehittävän lasten itsearvioinnin edellytyksiä. Lapsilta voidaan kysyä mielipidettä omaan ja yhteiseen onnistumiseen sekä pyytää kuvauksia siitä, mitä haluaisi oppia esiopetuksessa. Itsearviointitaito on yksi taito oppimisessa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 29–30.) Esiopetuksen opettaja (5) kertoi esimerkin, jossa lapsen tehtävästä pyydettiin lasta itseään miettimään ja ympyröimään omasta mielestään parhaat suoritukset. Esiopetuksen opettaja (6) painotti opetuksessaan, että lapsi miettii sitä, kuinka hän jaksoi yrittää ja harjoitella. Hän ei halunnut korostaa lapsille ajatusta, että välittömästi osaaminen on tärkeintä vaan se, että harjoitellaan ja opitaan uusia asioita.

Koulun puolella työskentelevät esiopetuksen opettajat kertoivat ensimmäisenä itsearviointiin liittyen lasten itse täyttämistään kaavakkeista. Kaavakkeessa lapset arvioivat itseään tai kokeemaansa, kuten onko kavereita esiopetuksessa, hymiöiden avulla. Kaavakkeessa hymiöt olivat yksinkertaisesti hymyilevä, surullinen ja siltä väliltä. Tällainen kaavakkeilla tehtävä itsearviointi tehtiin kaksi kertaa vuodessa, syksyllä ja keväällä. Esiopetuksen opettajalla (4) oli oma sarake, johon hän arvioi viereen ja lapsi sai viedä kaavakkeen ikään kuin välitodistukseksi kotiin. Hän oli myös tehnyt havaintoja kaavakkeen täyttämiseen paneutumisesta. Esiopetuksen opettaja (4) ei halunnut antaa vastauksia suoraan itse vaan painotti myös lapsen omaa ajatus-työtä arvioinnissa. Onnistumisia tehtävissä tarkasteltiin sekä kriittisyyttä omaa työjälkeä kohtaan harjoiteltiin.

“Mä haluan keskustella oppilaiden kanssa ja kysyä mitä mieltä oot nyt ite, et menikös tää ihan putkeen. Pienten kanssa tulee paljon ristiriitatilanteita, enemmän niin, et mä en oo se, joka niinkö periaattees kertoo vastaukset vaan, että ne lapset saa ite kertoa miten meni. Periaatteessa lapsen itsearviointia tulee siinä koko ajan. Ja varsinaisia töitä tarkastellaan yhes, et missä sä onnistuit. Tottakai haluan painottaa sitä positiivisuutta ja vahvuutta. Ja voi niinku, et “hei leikataas tää vielä uudestaan”, lapset oppii kuitenkin niinkö huomioimaan et missä me ollaan onnistuttu ja missä mä oon tosi hyvä.” Esiopetuksen opettaja 4

Päivittäisen arvioinnin ja itsearvioinnin lisäksi esiopetuksessa saatettiin teettää kouluvalmiustestejä tai muita testejä. Varsinaisia kouluvalmiustestejä tehtiin neljässä esiopetusryhmässä kuudesta. Kouluvalmiustesti oli useamman sivun mittainen ja sen tekeminen kesti noin yhden tunnin ajan. Testi sisälsi monta aluetta ja lapsi sai jokaisesta kohdasta ohjeet vain kerran. Osassa esiopetuksissa kouluvalmiustestin suoritti erityisopettaja ja tällöin esiopetuksen opettaja sai keskittyä havaintojen tekemiseen. Ainakin yhden esiopetuksen opettajan mielestä kouluvalmiustesti tuntui hurjalta ikäluokan huomioiden. Kouluvalmiustestit pidettiin useimmiten kevätlukukauden alussa, tammi-helmikuun vaihteessa. Esiopetuksen opettajat saivat kouluvalmiustestistä tietoa siitä, millaisten asioiden harjoitteluun kannatti kevätlukukaudella kiinnittää huomiota.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden päiväkotien esiopetuksissa virallisia kouluvalmiustestejä ei tehty. Päiväkodin esiopetuksessa lastentarhanopettajat kertoivat tekevänsä valmiuksien arviointia havainnointien ja muiden testien kautta. Esiopetuksen opettaja (6) kertoi tehneensä lähtötasotestit ja aikoi ensimmäisen luokan opettajan kanssa pitää palaverin, jossa hän saisi tietoon, mitä asioita luokanopettaja haluaisi esiopetuksessa olevien lasten osaavan kouluun tullessaan.

“Lähtötasotestit oon tehny ja niitä asioita nyt treenaillaan, mut en oo vielä meidän ekaluokan open kanssa puhunut siitä, että minkälaista hän haluaisi, minkälaisesta hän oikeasti hyötyisi. Oon sitä mieltä, että turhaan mää testaan ja hirveesti teen mittään kamalia semmosia strukturoituja testejä, jos se opettaja ei koe niistä millään tavalla hyötyvänsä... Toki siis nää perus niinku sosiaaliset taidot ja nämä tämmöset on oltava tietynlaisella tasolla. Ne toki nyt tullee siinä arjessa muutenki.” Esiopetuksen opettaja 6

Esiopetuksen opettaja (5) oli tehnyt alkukartoituksen lapsille, joka antoi viitteitä lapsen matemaattisesta osaamisesta ja kirjainten tunnistamisesta. Alkukartoituksessa oli myös osio lapsen haastattelulle, jossa lapsi sai kertoa omin sanoin mitä osasi mistäkin sekä toiveita esiopetusvuodelle. Tämä testi toteutettiin keväällä uudestaan ja sen kautta pystyttiin näkemään mahdollinen kehittyminen. Esiopetuksen opettaja (5) kertoi heillä olleen joinakin vuosina esiopetukseen liittyvä materiaali, minkä avulla kouluvalmiutta voitiin varmistaa, mutta ei kokenut sitä tarpeelliseksi tämän vuoden ryhmän kanssa.

“Joinaki vuosina on ollu semmone Eskari matka -materiaali mitä on tehty, mutta nytte tänä vuonna ei oo koettu sillee ku tietään jo, että kellää ei mittää erityisempää oo, että ne asiat tullee sitte esille muutenki ku sen materiaalin kautta.” Esiopetuksen opettaja 5

Myös koulun puolella esiopetuksessa tehtiin esiopetuksen opettajien toimesta muitakin testejä. Esiopetuksen opettaja (4) koki arviointien ja testien olevan työnsä tukena. Esiopetuksen opettaja (3) teki pieniä testejä nähdäkseen lasten oppimisen edistymisen sekä sen, mitä pitäisi vielä opetuksessa lisätä. Esiopetuksen opettaja (2) teki useita testejä laajasti eri osaamisalueista. Haastatteluaineistosta päätellen esiopetuksen opettajat saivat tehdä pieniä testejä lapsille suhteellisen vapaasti oman harkinnan mukaan.

Erityisopettaja kävi esiopetusryhmissä säännöllisesti ja tarpeen mukaan vietti toisessa ryhmässä enemmän aikaa kuin toisessa. Erityisopettaja teki havaintojaan lapsista ryhmässä sekä suoritti erilaisia testejä. Kouluvalmiustestien lisäksi erityisopettaja teki muita testejä joko yksilöittäin tai koko ryhmälle. Puolet haastatteluun osallistuneista mainitsi erityisopettajan kanssa tehdyn yhteistyön arvioinnista puhuttaessa. Samalla he kertoivat kysyvänsä heiltä mielipiteitä yksilön oppimisen edistymisestä sekä erityistä tukea tarvitsevista tai huolta herättävistä lapsista. Erityisopettajan mielipidettä kysyttiin myös esioppilaan opetussuunnitelmaa laadittaessa.

Vanhempien tapaamiset opetussuunnitelman merkeissä korostivat arviointia esiopetuksen opettajien osalta. Jokaisen lapsen yksilölliseen opetussuunnitelmaan opettaja teki havaintojen ja tehtyjen testien perusteella kirjallisen arvion lapsen osaamisesta eri osa-alueilla. Esiopetussuunnitelman laatiminen velvoitti opettajan paneutumista jokaisen lapsen edistymiseen yksi kerrallaan. Esiopetussuunnitelmakeskustelussa vanhempien kanssa yhdessä mietittiin tulevat tavoitteet ja niin kotona kuin esiopetuksessa tehtiin sovittujen tavoitteiden eteen töitä. Esiopetuksen opettaja (2) kuvaili, kuinka arvion ja tavoitteiden jälkeen kirjataan konkreettisia asioita, mitä tavoitteen saavuttamiseksi aletaan tekemään. Hän painotti myös herkkyyden tärkeyttä etenkin haastavampien tai huolta herättävien asioiden esille tuomisessa vanhemmille, sillä lapsi voi näyttäytyä hyvin eri tavalla kotona kuin isossa ryhmässä. Kuitenkin huolta herättävät asiat on otettava vanhempien kanssa esiin.

“Nehän on kurjia tilanteita, jos vanhempi ei yhtään tunnista lastansa niistä mitä mä sanon, että sitte joutuu hirmu tarkkaan miettimään, että pakko on sanoa, mutta että osaa sanoa sen oikealla tavalla” Esiopetuksen opettaja 2

“Sitte just ko on ne vanhempaintapaamiset syksyllä ja keväällä niin niihin oikein niinku istuu ite alas ja miettii, että missä se lapsi on oikein menossa ja sitte eniten tekee töitä sen arvioinnin kanssa.” Esiopetuksen opettaja 1

Yhtenä arvioinnin välineenä esiopetuksen opettaja (2) käytti Ekapeliä. Ekapeli on tietokone-peli, joka on tarkoitettu lukemisen taitojen harjoitteluun. Hänen sanojensa mukaan Ekapeli oli heille seula, jonka avulla nähtiin lapsen kirjain-äännevastaavuuden osaamista. Isossa ryhmässä kaikki eivät ehtineet yhdellä tietokoneella peliä pelaamaan, joten esiopetuksen opettaja (2) karsi heikoiten kirjaimia tuntevat Ekapelin äärelle useammin.

Vertaisarviointina esiopetuksen opettaja (4) käytti toimintatapaa, jossa jokainen lapsi tulee vuorollaan eteen ja yhdessä muu ryhmä kertoo hänestä hyviä asioita. Esiopetuksen opettajalla (6) oli käytössä tähtihetkivihko, mihin he kirjasivat ylös lapsen onnistumisia. Kirjoittamisen jälkeen vihko laitettiin naulakossa sijaitsevaan kaappiin ja tähden kuvalla kaapissa vanhemmille viestittiin uudesta asiasta vihossa. Lapsi sai tuolloin ottaa vihon kotiin ja käydä keskustelua aiheesta yhdessä vanhempien kanssa. Esiopetuksen opettaja (6) koki, että lapset saavat palautetta jatkuvasti arjessa niin aikuisten kuin muiden lasten toimesta. Lasten toisilleen antamaa negatiivista palautetta aikuiset yrittivät ohjata vähemmäksi. Esiopetuksen opettajan (6) mielestä oli ihana huomata, kun lapset oppivat auttamaan toisiaan ja kiittämään avusta. Arvioinnin osalta esiopetuksen opettaja (6) kuvaili, kuinka sen avulla aikuisten tulisi muuttaa toimintaa lapsen oppimista paremmin tukevaksi.

“Joo ja siis toki niinku lähtökohta meilläki on se, että ei me niinku arvioia, että ossaako tuo vai eikö se ossaa vaan se, että mitä aikuiset voi tehdä paremmin, jotta me saahaan se lapsi oppimaan jottain uusia taitoja.” Esiopetuksen opettaja 6

5.3 Vuorovaikutus pedagogisessa oppimisympäristössä

5.3.1 Vuorovaikutus esiopetust ryhmässä

Esiopetuksessa lapset ovat keskenään tekemisissä päivittäin. Ryhmän myötä lapset saavat tunnetun siitä, millaista on kuulua yhteisön jäseneksi. Esiopetuksessa lapset harjoittelevat useita sosiaalisen elämän taitoja, kuten itsensä ilmaisemista, ystävällistä kohtelua toisia kohtaan sekä vuorovaikutustaitoja. Aikuisten tehtävänä on vahvistaa lasten yhteenkuuluvaisuudentunnetta.

Ristiriitatilanteita kohdatessa lasten tulee itse opetella selvittämään niitä, mutta opettajan on oltava valppaana ja puuttua tilanteeseen, jos siihen on tarvetta. Kaiken kaikkiaan ryhmä on suuri voimavara. (Kalliala, 2012.)

Pedagogisessa oppimisympäristössä ollaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Esiopetuksen opettajien mielestä lasten keskinäinen vuorovaikutus on keskeisessä roolissa esiopetuksessa. Esiopetuksen opettaja (5) kertoi panostavansa ryhmätyöskentelyyn, jotta lasten välistä vuorovaikutusta olisi paljon. Samalla ryhmätyöskentelytaidot pääsivät kehittymään. Esiopetuksen opettaja (1) kertoi suunnittelevansa toimintaa hyvin pitkälti sen mukaan, että lapset kommunikoisivat keskenään mahdollisimman paljon. Hän oli kokenut erityisesti pöytätyöskentelyn pienryhmissä onnistuneeksi vuorovaikutuksen kannalta. Ryhmiä ja istumajärjestystä opettajan oli helppo vaihdella, jolloin kaverit vaihtuivat ja opittiin toimimaan erilaisten ihmisten kanssa. Esiopetuksen opettaja (2) mainitsi sekoittavansa ryhmiä. Lasten oli tärkeä tulla toimeen kaikkien kanssa, eikä vain parhaan kaverin kanssa. Esiopetuksen opettaja (2) oli käynyt lasten kanssa keskustelua vuorovaikutukseen liittyvistä asioista, kuten kaverisuhteista ja käytäytymisestä. Lapset olivat saaneet keksiä itse aiheeseen liittyviä tärkeitä sääntöjä, joita heidän ryhmässä jokaisen tuli noudattaa.

Koulun tiloissa työskentelevällä esiopetuksen opettajalla (3) oli ryhmässä vain kuusi lasta. Lapset olivat kotoisin pieneltä kylältä ja takanaan heillä oli jo yhteinen historia samassa päiväkodissa. Lapset tulivat hyvin toimeen toistensa kanssa. Myös esiopetuksen opettajan (4) esioppilaat olivat kotoisin pieneltä paikkakunnalta, jonka myötä lapset tulevat olemaan samassa luokassa todennäköisesti koko peruskoulun ajan. Esiopetuksen opettajan (4) mielestä tärkein asia esiopetusvuodesta on, että kaikki lapset tulisivat keskenään toimeen. Tällöin jokaisen lapsen olisi kiva tulla esiopetukseen ja paritöitä tehdessä hommat onnistuisi kenen tahansa kanssa. Esiopetuksen opettaja (4) kertoi tarttuvansa tilanteisiin nähdessään, etteivät lapset tule keskenään toimeen. Hänen mielestään tilannetta ei pidä ratkaista eristämällä lapsia vaan sen sijaan laittaa heidät vierekkäin istumaan ja tekemään yhdessä töitä. Opettajan tulee kuitenkin olla apuna ristiriitojen selvittämisessä. Numeroiden ja kirjainten oppiminen oli hänen mielestään toissijaista esiopetusvuoden aikana opittuihin arvoihin verrattuna.

”Eskarissa ei tarvi oikeasti oppia yhtään mitään muuta ku sen, että ne on toistensa kavereita, koska ajatus on se, et ne on kutoseen asti yhdessä ainaki, niin sit ihan sama oppiiko ne yhtään kirjainta, oppiiko ne yhtään numeroa, jos ne kokee et heidän luokkakaverit on kaikki heidän kavereita.” Esiopetuksen opettaja 4

Esiopetuksen opettaja (4) oli havainnoinut kotiympäristöllä olevan vaikutusta lasten vuorovaikutustaitoihin. Esimerkiksi perheen ainoan lapsen voi olla vaikeampaa toimia ryhmässä, sillä huomioita ei tarvitse kotona jakaa samalla tavalla. Isosta perheestä tuleville lapsille vuoron odottaminen, tavaroiden jakaminen sekä ryhmässä toimiminen saattaa olla helpompaa. Toisaalta myös oppilaiden persoonalla on vaikutusta ryhmässä toimimiseen. Esiopetuksen opettajan (6) ryhmässä harjoiteltiin paljon toisten huomioimista sekä ilmeiden ja tunteiden tulkitsemista. Osalle tämä oli vielä haastavaa, mutta heidän kanssaan vuorovaikutukseen liittyviä taitoja harjoitellaan sitäkin enemmän.

”Harjottelevat kovasti sitä, että miten toista huomioidaan ja tulleeeko toiselle hyvä mieli ja katotaan toisen ilmettä. No näyttääkö se nyt siltä, että siitä tuntuu kivalta ja siis niitä kyllä harjoitellaan hirveesti.” Esiopetuksen opettaja 6

Esiopetuksen opettajan ja oppilaan vuorovaikutus on tärkeää esiopetuksessa. Esiopetuksen opettaja (2) kertoi hiljaisempien lasten kohtaamisen jäävän helposti vähemmälle, sillä opettajan huomio keskittyy usein heihin, joita tulee kieltää tai komentaa. Hän kertoi toisinaan muistutlevansa itseään huomioimaan hiljaisia lapsia enemmän. Välillä hän antoi vastausvuoron lapselle, joka ei ollut edes viitannut. Tämän myötä saatiin kontakti myös hiljaisiin ja ujoin lapsiin. Tasapuolisen huomioimisen lisäksi hänellä oli tavoitteena kannustaa, rohkaista sekä kehua lapsia. Pienryhmätyöskentelyssä hän kertoi lasten kohtaamisen olevan helpompaa. Esiopetuksen opettaja (1) mainitsi ottaneensa itselleen henkilökohtaiseksi tavoitteeksi kohdata jokainen lapsi yksilöllisesti päivän aikana. Ryhmän ollessa iso, jokaisen lapsen yksilöllinen kohtaaminen voi helposti päivän aikana jäädä vähemmälle, eikä jokaisen lapsen kohtaaminen ole itsestäänselvyys.

”Mä oon niinkö ottanu omaksi tavoitteeksi sen, että jokaisen lapsen kanssa pyrkii vuorovaikutukseen joka päivä, että niinkö jokaista tulis katottua silmiin ja oikeasti niinkö puhuttua sille. Vaikka ihan niitä näitä, mutta että sä puhut sen lapsen kanssa. Mä oon nyt ottanu sen niinkö oikein erikoistavoitteeksi, omalla itelläni niinku tänä keväänä.” Esiopetuksen opettaja 1

Esiopetuksen opettaja (6) myös kertoi haastatteluissa pyrkivän kohtaamaan jokaisen lapsen henkilökohtaisesti. Hän kävi joka aamu jokaisen lapsen luona kysymässä kuulumisia sekä silittelemässä heitä. Lapsille tämä oli todella tärkeä hetki. Esiopetuksen opettajan (6) lapsiryhmässä lähes kaikki olivat pitkän päivän päiväkodissa, joten heistä huomasi kuinka he kaipaivat hellyyttä enemmän kuin vain esiopetusaikana paikalla olevat lapset. Esiopetuksen opettaja (6) tunsikin olevansa monelle lapselle tietynlainen äitihahmo.

Esiopetuksen opettajat kertoivat lasten kunnioittavan heitä ja esiopetuksen opettaja (3) mainitsi oman opettajan olevan esiopetusikäisille kaikki kaikessa. Kuitenkin esiopetuksen opettajat (2 & 4) nostivat esille, kuinka myös heidän tulee kunnioittaa ja kohdella lapsia hyvin saadakseen lasten kunnioituksen. Esiopetuksen opettaja (2) oli käynyt lasten kanssa keskustelua siitä, mitä arvostuksella ja kunnioituksella tarkoitetaan. Lisäksi hänen ryhmässään oli harjoiteltu erityisesti toisten kunnioittamista. Harjoittelun tapahtuessa lapsille sopivalla tavalla, opittiin kunnioittamaan toisia enemmän. Kunnioitukseen vaikuttivat lisäksi yhteisten sääntöjen noudattaminen.

Esiopetuksen opettaja (3) pystyi joka päivä kohtaamaan jokaisen lapsen erittäin hyvin pienen ryhmänsä ansioista. Lapset kertoivat monesti omista asioistaan hänelle. Ryhmän ollessa niin pieni, aikaa kuunteluun ja keskusteluun riitti. Lisäksi lasten oli helppo lähestyä omaa esiopetuksen opettajaansa. Myös esiopetuksen opettajalle (4) oli tärkeää olla lapsille helposti lähestyttävä. Hän toivoi esiopetuspäivän olevan tietynlainen jatke kotimaailmaan.

Lapset kutsuivat esiopettajia usein etunimellä tai käyttivät sanaa opettaja. Osa kuitenkin piti tärkeänä puhutella niin lapsia kuin aikuisiakin etunimillä. Muutaman kerran kahta esiopetuksen opettajaa oli kutsuttu tädiksi ja hoitajaksi, mutta he olivat oikaisseet tilanteen kertomalla lapsille, millä nimityksellä he haluavat häntä kutsuvan. Esiopetuksen opettaja (1) mainitsi kuitenkin, ettei nimityksellä ole hänelle kuitenkaan loppupeleissä merkitystä. Pääasia, että lapset puhuvat ja tulevat juttelemaan.

Mallioppimista tapahtuu esiopetusryhmissä lasten välillä. Lisäksi koulun puolella olevat esioppilaat katsovat mallia koululaisilta. Esiopetuksen opettaja (1) kertoi esiopetuksen oppilaiden ottavan isommista mallia muun muassa erilaisissa juhlatilanteissa. Isommat oppilaat toimivat mallina, kuinka voidaan olla hiljaa suuresta lapsijoukosta huolimatta. Esiopetuksen opettaja (3) mainitsi mallioppimista tapahtuvan myös negatiivisissa asioissa, kuten isompien lasten huonon käytöksen jäljentäminen esiopetusryhmän lapsille. Päiväkodin puolella työskentelevä esiopetuksen opettaja (6) kertoi mallioppimista tapahtuvan lisäksi niin, että esioppilaat ottivat pienemmistä mallia. Hän käytti mallioppimista hyödyksi myös negatiivisissa tilanteissa. Lapsen käyttäytyessä huonosti, häntä kehoitettiin ottamaan hyvin käyttäytyvästä kaverista mallia. Samalla annettiin hyvää palautetta tilanteesta hyvin toimivalle lapselle.

Esiopetuksen opettajalla (1) oli työparina vakituinen koulunkäynninohjaaja. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan vuoksi hänellä on ollut myös apuna niin sanottu ylimääräinen koulunkäynninohjaaja syksyn aikana. Näiden lisäksi erityisopettaja kävi kerran viikossa. Esiopetuksen

opettajalla (2) oli myös työparina koulunkäynninohjaaja. Esiopetuksen opettaja (2) koki koulunkäynninohjaajan päteväksi ja hänen kanssaan oli miellyttävä työskennellä. Lisäksi hän koki, että he tukivat toisiaan. Myös tässä ryhmässä erityisopettaja kävi kerran viikossa. Toisinaan erityisopettaja ohjasi pienempää ryhmää, joille on katsottu tarvitsevan tukea ja toisinaan erityisopettaja havainnoi koko ryhmää. Esiopetuksen opettajalla (3) ei pienen ryhmän vuoksi ollut avustajia, mutta erityisopettajan oli määrä käydä tiistaisin. Kuitenkaan erityisopettaja ei ollut syksyn aikana päässyt käymään montaakaan kertaa muiden kiireiden vuoksi. Esiopetuksen opettajalla (4) oli kiertäviä ohjaajia ja hänellä kävi viikon aikana viidellä tunnilla ohjaaja ja kahdella tunnilla erityisopettaja. Ohjaajia oli myös mahdollista saada avuksi useammin tilanteiden mukaan. Päiväkodin puolella työskentelevillä esiopetuksen opettajilla (5 & 6) ei ollut koulunkäynninohjaajia tai avustajia vaan heillä oli vakituiset työparit ryhmissä, jotka olivat joko lastentarhanopettajia tai lastenhoitajia. Esiopetuksen opettajan (5) ryhmässä ei käynyt erityislastentarhanopettajaa, koska heillä ei ollut siihen tarvetta. Esiopetuksen opettajan (6) ryhmässä kävi erityislastentarhanopettaja kerran kuukaudessa pidemmän aikaa ja he kokivat sen viikoittaista käyntiä paremmaksi.

Kontu ja Pirttimaa (2016) artikkelissaan, Opettaja ja vuorovaikutus, ovat tuoneet esille opettajan työn vuorovaikutuksellisuuden lisäksi lasten osallisuuden tärkeyden. Opettajan työssä korostuvat vuorovaikutus, tiimityö, eettiset arvot sekä omalla, persoonallisella, tavallaan työskenteleminen. Lasten osallisuus omaan oppimiseensa on lain avulla turvattu, joka on edellytys kehitykselle. Kontu ja Pirttimaa (2016) määrittelevät osallisuuden lapsen oikeudeksi olla määrittämässä, toteuttamassa sekä arvioimassa oppimiseensa liittyviä asioita ikätasonsa mukaisesti. Osallisuuden toteutuminen muuttaa opettajan asemaa luokassa ja muokkaa käsitystä oppimisesta yhteiseksi toiminnaksi. Hyvät vuorovaikutustaidot ovat perusta onnistuneelle oppimiselle ja opetukselle. (Kontu & Pirttimaa, 2016, 34–46.)

5.3.2 Yhteistyö kodin, päiväkodin ja koulun välillä

Perheen osallistumisella kodin ulkopuoliseen kasvatukseen on todettu olevan positiivisia vaikutuksia lapsen koulumenestykseen, koulunkäynnin laatuun sekä sosiaalisiin taitoihin. Siitä huolimatta kaikki opettajat eivät sitä kuitenkaan hyödynnä. Webster-Stratton (2011) on esittänyt tämän syiksi muun muassa suuret ryhmäkoot ja ajan riittämättömyys. Lisäksi opettajilla saattaa herätä tunne, ettei vanhempia kiinnosta toimia yhteistyössä heidän kanssaan. Taustalla on usein kuitenkin ymmärrettäviä syitä, kuten esimerkiksi vanhempien omat työkiireet. Myös

yksinhuoltajaperheitä on yhä enemmän. Menestyksekkään yhteistyön saavuttamiseksi opettajan pitää arvostaa vanhempien kasvatustyötä ja lapsen oppimisen tukemista. Vanhempien ja opettajien välinen onnistuneen yhteistyön myötä opettajat tuntevat saavansa tukea ja arvostusta lasten perheiltä. (Webster-Stratton, 2011, 6–7.)

Varhaiskasvatuksessa vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä käytetään usein nimitystä kasvatuskumppanuus. Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan päivähoidon henkilöstön ja vanhempien tietoista sitoutuneisuutta edistää lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Kuitenkin todellisuudessa aikaa kasvatuskumppanuudelle arjen keskellä on vähän. Kallialan (2012) mukaan kasvatuskumppanuus käsitteenä on hyväntahtoisuudesta huolimatta ongelmallinen. Kumppanuudessa on kyse tasavertaisesta ja vapaaehtoisesta suhteesta, mikä vanhempien ja päivähoidon henkilöstön välillä ei toteudu. Näitä ongelmakohtia ovat muun muassa epäsuorasti näkyvät asemat, joissa vanhemmat nähdään asiakkaina ja päivähoidon henkilöstö viranomaisina. Myös päiväkodin henkilöstön asiantuntijuuden tuoma valta-asema koetaan vähentävän tasavertaisuutta vanhempien kanssa. Tasavertaisuuden sijaan päivähoidon henkilöstön ja vanhempien tulisikin kunnioittaa, arvostaa sekä osoittaa luottamusta toista kohtaan. (Kalliala, 2012, 90–96.)

Webster-Strattonin mukaan (2011) ihanteellinen suhde esiopetuksen opettajan ja vanhemman välillä perustuu yhteistyökumppanuuteen. Yhteistyökumppanuudella hän tarkoittaa vastavuoroista ja yhteistoiminnallista suhdetta, jossa molempien osapuolten vahvuuksia, tietoja ja näkemyksiä pidetään yhtä tärkeinä. Opettajalla on enemmän tietämystä lapsen oppimistarpeista, opetusmenetelmistä ja opetussuunnitelmasta, kun puolestaan vanhemmilla on enemmän tietoa lapsen luonteesta, tunne-elämän tarpeista ja mielenkiinnon kohteista. Tällaisen ajatusmallin omaksuminen, jossa esiopetuksen opettaja ja vanhemmat toimivat täydentäen toisiaan, syntyy kunnioittava ja toisiaan tukeva suhde. (Webster-Stratton, 2011, 10.)

Esiopetuksen opettajan saadessa vanhemmilta tietoa lapsesta, voi opettaja muokata pedagogista oppimisympäristöä saamansa tiedon perusteella lapselle sopivammaksi. Vanhemmat voivat esimerkiksi kertoa lapsen luonteen piirteistä ja muista lapseen liittyvistä asioista. Haastatteluista tuli esiin eroja kouluissa ja päiväkodeissa sijaitsevilla esiopetuksissa vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön osalta. Vanhempien näkemiseen vaikuttivat käytännön asiat, kuten millä tavoin lapsi kulki esiopetukseen. Koulun tiloissa sijaitsevassa esiopetuksessa lapset kulivat useammin itsekseen, jolloin vanhempien tapaaminen jäi vähemmälle. Päiväkodin puolella järjestettävässä esiopetuksessa vanhemmat lähes poikkeuksetta toivat ja hakivat lapsensa itse,

jolloin esiopetuksen opettaja pääsee näkemään vanhempia päivittäin. Myös koulun puolella esiopetuksessa opettaja pääsi toisinaan näkemään vanhempia, mikäli he itse toivat tai hakivat lapsen, mutta useimmat lapset joko kulkivat itsenäisesti kodin ja koulun välillä tai jäivät iltapäivätoimintaan. Koulun esiopetuksessa opettaja harvemmin vaihtoi päivittäisiä lapsen kuulumisia vanhempien kanssa, mutta tärkeältä tuntuvista asioista otettiin yhteyttä vanhempiin. Päiväkodin esiopetuksessa päivittäinen informaation vaihto mahdollisti pienempien asioiden kertomisen ilman, että asiaa tarvitsi korostaa tarpeettomasti.

Vanhempien kanssa yhteistyötä pidettiin yllä puhelimella, joko soittaen tai viestien, tai repuvihon välityksellä. Esiopetuksessa oli usein käytössä myös jokin ohjelmisto, kuten Muksunkirja tai Wilma, johon niin vanhemmat kuin esiopetuksen opettajat tekivät merkintöjä. Päiväkodin esiopetuksessa tiedonkulku voitiin varmistaa myös päivittäin täytettävällä lapulla, johon laitettiin lyhyesti päivän kuulumiset jokaisen lapsen osalta. Tällainen järjestelmä koettiin tärkeäksi päiväkodin puolella etenkin esiopetuksen opettajan vaihtelevien työaikojen vuoksi, jolloin opettaja ei välttämättä päässyt tapaamaan vanhempia kasvotusten. Kirjoittaminen toimi myös muistin tukena.

“Monesti sit sitä kaikkea semmosta uutta, että jos vaikka ei oo toisena päivänä uskaltanu kokeilla kuperkeikkaa ja seuraavana päivänä uskalsi, ni saattaa kirjottaa, että uskalsi kokeilla kuperkeikkaa tai tänään meni kuperkeikka hyvin.” Esiopetuksen opettaja 6

Yksi suurimmista yhteistyömuodoista oli vanhempien kanssa syksyisin ja keväisin käydyt keskustelut lapsesta. Koulun esiopetuksessa keskustelusta puhutaan usein vanhempainvarttina, tosin kaikki opettajat eivät pidä sitä vartin mittaisena. Keskustelu-aika riippui niin opettajasta, vanhemmista kuin lapsen asioista. Kouluissa sijaitsevilla esiopetuksessa opettajat pitivät erityisen tärkeänä vanhempien tapaamisia syksyisin ja keväisin, koska monia vanhempia näki ainoastaan edellä mainituissa sovituissa tapaamisissa. Päiväkodin puolella vanhempien tapaa- mista kutsutaan lyhennettynä esiops-keskusteluksi eli esiopetussuunnitelma-keskusteluksi. Nimestä välittämättä niin päiväkodin kuin koulun esiopetuksessa käydään vanhempien kanssa lapsen kehitykseen ja muuhun yleiseen hyvinvointiin liittyviä asioita läpi. Keskustelussa vanhemmat ja esiopetuksen opettaja puhuivat lapsen tämän hetkistä kuulumisista sekä asettivat tavoitteita lähitulevaisuudelle. Näiden tavoitteiden kautta voitiin edistää lapsen kehitystä tietyllä osa-alueella niin kotona kuin esiopetuksessa. Osassa esiopetuksissa oli tapana ottaa myös lapsi mukaan keskusteluun.

Vanhempien kanssa käydyt keskustelut ja sitä kautta esille nousseet lapsen yksilölliset tavoitteet vaikuttivat ryhmän tavoitteisiin ja toimintaan. Päiväkodin esiopetuksessa voi olla samassa ryhmässä myös viisivuotiaita, jonka vuoksi näissä puhuttiin ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmasta. Myös koulun puolella esiopetuksessa lastentarhanopettaja suuntasi ryhmän toimintaa vanhempien kanssa keskusteluissa esille tulleiden asioiden myötä. Vanhempien toiveita voitiin kuulla myös muun muassa lepohetkeen tai muihin käytännön asioihin liittyen.

“Me ollaan lähetty niinku sitä esiopetussuunnitelmaa sillä tavalla, että me ollaan nostettu lasten vasuja (varhaiskasvatussuunnitelmia) ja ryhmävasuja tehdessä laaja-alaisen ossaamisen kokonaisuudet ja niitä sitten vanhempien kanssa keskusteltu, että mitä siellä niinku on ja mietitty ryhmäkohtaisesti, että mitkä täältä on ne tärkeimmät, mitä tämän ryhmän kanssa pitäis niinku nostaa.” Esiopetuksen opettaja 5

“Mulla ajatuksena heräs keskusteluissa vanhempien kanssa syksyllä, ku puhuttiin, että monelle lapselle sai antaa tavoitteeksi tunteista puhumisen ja tunteiden näyttämistä, käsittelemistä, itsehillintää ja miltä minusta tuntuu. Varmaan siihen keskitytään enemmän, jolloin enemmän saattaa tulla sitten itsensä ilmaisua ja itsetutkistelua.” Esiopetuksen opettaja 2

Esiopetuksen opettajat kokivat pääsääntöisesti suhteet vanhempiin avoimiksi tai niin sanotusti normaaleiksi. Kaikki haastatteluihin osallistuneet koulun puolella esiopetuksen opettajana työskentelevät kokivat vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön vähäiseksi ja toivovat sitä lisää. Kuitenkin koulun esiopetuksessa opettaja koki pystyvänsä ottamaan yhteyttä tarvittaessa ja antoi vanhemmille mahdollisuuden osallistua.

“Aina otetaan yhteyttä, jos tarvii ja tämmönenki yhteistyö on, että kun ollaan vaikka jäähallissa niin mä aina tiedotan niille tarkkaan, että milloin me ollaan, että jos joku on vapaalla niin voi tulla sinne luistimia sitomaan. Että annan mahdollisuuksia osallistua. Ja meillä on kodin ja koulun päiviä joskus, että saa vanhemmat tulla tänne pariksi tunniksi.” Esiopetuksen opettaja 1

Herkkyys, avoimuus ja vanhempien kanssa luotu luottamuksellinen suhde olivat hyviä lähtökohtia huolen puheeksi ottamiseen. Toisinaan esiopetuksen opettajan havainto lapsen tuen tarpeesta tuli vanhemmille järkytyksenä ja toisinaan se auttoi ymmärtämään, esimerkiksi lapsen käyttäytymistä tietynlaisissa tilanteissa. Huolen puheeksi ottamisessa opettajan tuli miettiä tarkkaan, kuinka asian ilmaisee ja miten kohtaa vanhemman. Niin sanottu hampurilaispalaute oli hyvä tässäkin asiassa, eli kertoo lapsen vahvuuksia huolen puheeksi ottamisen tueksi. Kuitenkin

esiopetuksen opettajaa enemmän ja vähemmän huolestuttavat asiat oli otettava vanhempien kanssa esille ja sen myötä vanhemmat voivat tukea lasta sillä osa-alueella kotona.

Ryhmän koolla koettiin olevan merkitystä vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja siihen, kuinka hyvin esiopetuksen opettaja tuntee lapsen. Kahdenkymmenen kahden lapsen esiopetusryhmän esiopetuksen opettajan tulee varata huomattavasti enemmän aikaa jokaisen vanhemman tapaamiseen ja sen valmisteluun, kuin kuuden lapsen esiopetuksen opettajan.

“Mulla on nyt niin ihana ko tässä on vaan nää kuus, että mä pystyn keskittyä ihan kaikkiin ja pystyn kertomaan niistä ihan tosi hyvin. Vanhempienki kanssa ku höpötellään ni pystyn kertomaan tosi hyvin ja ei tarvii kauaa mieltiä, että hetkinen mitenkäs se nyt olikaan tänä päivänä, että kyllä se vaikuttaa tosi paljon.” Esiopetuksen opettaja 3

Yhteiset tai osittain vanhemmille järjestetyt tapahtumat ovat yksi yhteistyön muoto. Erilaiset tapahtumat, kuten joului- ja kevätesitykset ovat juhliä arjen ulkopuolella. Yhteisten tapahtumien tavoitteena oli rennommat tapaamiset ja hauskan pitäminen yhdessä lasten kanssa. Vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä rajoitti suurimmaksi osin vanhempien työt, jonka vuoksi yksi haastateltavista koki helpommaksi isovanhempien kanssa järjestettävät tapahtumat. Tapahtumien ja retkien kautta vanhemmat pääsivät osallistumaan lapsen päivään.

“Viime syksynä oli semmonen elorieha tapahtuma pihalla, missä oli kaikkea sadonkorjuuseen liittyviä juttuja. Siellä oli kans kaikkia liikuntaleikkejä ja makkaranpaistoa, semmonen niinku ulkoilu/liikuntatapahtuma.” Esiopetuksen opettaja 6

Esikoulussa päiväkodin ja koulun yhteistyötä pidetään tärkeänä ja se mainitaan myös virallisissa asiakirjoissa. Kuitenkaan yhteistyön sisältöjä ja tavoitteita ei ole määritelty tarkasti ja yhteistyö koulun ja päiväkodin välillä vaihtelee määrällisesti ja laadullisesti yksiköistä riippuen. Yhteistyön tavoite on tehdä lapsen siirtymästä päiväkodista koulukontekstiin mahdollisimman sujuvaa ilman, että siitä aiheutuisi lapselle suurempia haittoja. (Vienola, 2001, 116–138.) Toiminnan toteutusta voitiin oman esiopetusryhmän lisäksi toteuttaa yhteistyössä muiden luokkien kanssa. Esiopetuksen opettaja (2) kertoi toiminnan tapahtuvan toisinaan myös koko koulun kanssa. Lisäksi toimintaa saatettiin toteuttaa yhdessä muiden esiopetusryhmien sekä ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden kanssa.

“Toteutus tapahtuu monesti koko koulu tai sit pienemmässä ikähaarukassa tai vain eskarit (3 ryhmää) tai vaan omaluokka. Tää on tämmöstä palapeliä, että jotain isoja juttuja tehään

koko koulu, sitten saattaa olla, että ykköset, kakkoset ja eskarit tekee jotaki yhdessä ja sit onki, että kaikki eskarit tekee jotaki yhdessä ja sit vaan, että oma luokka.” Esiopetuksen opettaja 2

Myös muut koulun puolella työskentelevät esiopetuksen opettajat kertoivat yhteistyötä tapahtuvan paljon koulun kanssa. Esiopetuksen opettaja (1) mainitsi koulun ottavan esiopetusluokan mukaan muun muassa erilaisiin projekteihin ja tapahtumiin, joihin esioppilaat ovat osallistuneet aina mielellään. Esiopetuksen opettajan (3) luokkatila sijaitsi aivan ensimmäisen ja toisen luokan vieressä, joten yhteistyötä heidän kanssaan tapahtui paljon. Alaluokkien oppilaat saattoivat muun muassa tulla leikkimään esiopetusryhmän kanssa. Myös yhteistyötä vanhempien oppilaiden kanssa ilmeni. Jokaisella esioppilaalla oli oma kummioppilas alakoulun ylempiltä luokilta ja heidän kanssaan esimerkiksi pelattiin ja askarrettiin.

“Kyllä meillä on niinku joitain tunteja näitten ykkös-kakkosten kanssa ja nehän on niinku tässä oven toisella puolella, että just ne yhtäkkiä aina pelepahtaa (tupsahtaa) tänne, että saahaanko tulla leikkimään, joo tulukaa vaan. Sitten isommissa niillä on kummioppilaat, joitten kanssa on pelattu ja askarreltu ja musiikin tunnit on yhdessä.” Esiopetuksen opettaja 3

Esiopetuksen opettaja (4) koki esiopetusryhmän olevan yksi luokka muiden koululuokkien joukossa. Esiopetusluokka huomioitiin myöskin siten, että koulussa ajatellaan luokkia olevan nollaluokasta kuudenteen luokkaan. Esiopetusluokalla oli käytössä samat tilat ja aikuiset kuin muillakin luokilla. Esiopetusluokka myös osallistui kaikkeen toimintaan samalla tavoin kuin muutkin luokat.

“Mää oon aina sanonuki muille, että me ollaan yks luokka täällä. Tottakai mulla on arviointi esimerkiksi vähän erilainen, koska se on niinku määrätty eritavalla ku taas koulun puolella. Mutta kaikessa muussa mää oon yks opettaja täällä koulus, me ollaan yks luokka. Me ollaan nollasta kutoseen, eli meillä periaattessa se meidän yhteistyö on ihan saumatonta, mikä on tässä just se ihan loistava juttu. Meillä on samat tilat, meillä on samat aikuiset käytössä ja osallistutaan koulun mukana kaikkeen.” Esiopetuksen opettaja 4

Päiväkodin puolella työskentelevät esiopetuksen opettajat tekivät myös yhteistyötä koulun kanssa. Esiopetuksen opettaja (6) kertoi koululaisten vierailevan heidän esiopetus tiloissaan ja vastaavasti myös he vierailivat koululla. Myös yhteisiä retkiä koululaisten kanssa toteutettiin erilaisilla kokoonpanoilla. Toisinaan vain eskarit olivat lähteneet yhdessä koululaisten kanssa retkelle ja viskarit ovat jääneet päiväkotiin. Esiopetuksen opettajan (5) ryhmällä oli lähikoulussa yhteistyöluokka, jonka kanssa yhteistyötä tehtiin ympäri vuoden. Esiopetusryhmä kävi

vierailemassa koululla useamman kerran vuoden aikana, jolloin esioppilaat pääsivät muun muassa seuraamaan oppitunteja. Vastaavasti tämä ystävyysluokka kävi myös vierailemassa esiopetusryhmässä, jolloin lapset saivat leikkiä yhdessä. Lisäksi esiopetusryhmän kanssa käytiin tutustumassa useammissa kouluissa, mikäli lapset aloittivat ensimmäisen luokan keskenään eri kouluissa. Näin jokainen lapsi on päässyt ainakin kerran käymään tulevassa koulussaan ennen varsinaisen koulun alkamista.

“Meillä on yhteistyöluokka lähikoulussa, siellä me käydään useamman kerran vuodessa. Aloitetaan syksyllä jo yhteistyö ja käydään syksyllä ja keväällä seuraamassa koulutunteja ja koulusta se ystävyysluokka käy meidän luona leikkimässä.” Esiopetuksen opettaja 5

Päiväkotiryhmien kanssa yhteistyötä tapahtui luontevasti esiopetusryhmillä, jotka olivat päiväkodin kontekstissa. Yhteistyö muiden ryhmien kanssa tapahtui pääsääntöisesti kuitenkin varsinaisen esiopetusajan ulkopuolella. Esiopetuksen opettaja (6) mainitsi ryhmän olevan omalla porukalla kello kahdeksan ja kahdentoista välisenä aikana, jonka jälkeen oli mahdollista päästä leikkimään myös muiden ryhmien lasten kanssa. Muiden ryhmien lapset ja aikuiset ovat kaikille tuttuja, joten ilmapiiri on tuttavallinen riippumatta kenen aikuisen kanssa lapsi on. Yhteistä ohjattua toimintaa ryhmien kesken oli kuitenkin vähemmän, mutta toisinaan saatettiin pitää esimerkiksi yhteisiä lauluhetkiä. Myös esiopetuksen opettajan (5) ryhmä vietti aikaa muiden lapsiryhmien kanssa. Aamuisin kaikkien ryhmän lapset olivat kahdeksaan asti samoissa tiloissa, jonka jälkeen siirryttiin omiin ryhmiin. Iltapäivällä ulkoilu tapahtui myös yhdessä muiden ryhmien kanssa. Esiopetuksen opettajan (5) ryhmän tilat olivat kuitenkin eri rakennuksessa, joten sen myötä yhteistyötä on hieman vähemmän. Yhteisiä tapahtumia järjestettiin kuitenkin jonkun verran.

“Lapsilla on mahdollisuus päästä niinku eri tiloihin leikkimään, että ei oo silleen niinku pakko olla siinä omassa tilassa. Kaikki aikuiset tuntee kaikki lapset, kaikki lapset tuntee toisensa ja se on sillee. Aika harvoin on itseasiassa sellasta yhteistä toimintaa, mikä ois ohjattua toimintaa mutta joskus lauluhetkiä tai tämmösiä.” Esiopetuksen opettaja 6

Koulun puolella työskentelevien esiopetuksen opettajien ryhmien yhteistyö oli vähäisempää päiväkotiryhmien kanssa. Yhteistyötä toteutettiin pääsääntöisesti vain esiopetukseen tutustumispäivänä, kun viskarit tulivat tutustumaan esiopetukseen. Tutustuminen tapahtui yhden päivän aikana. Esiopetuksen opettaja (4) koki päivän rytmien vaikuttavan suurelta osin yhteistyön vähäisyyteen, sillä aikatauluja oli vaikea sovittaa yhteen. Päiväkodin puolella aikaa menee syö-

miseen ja siirtymätilanteisiin enemmän, lisäksi siellä nukutaan päiväunia. Kun päiväkotiryhmälle sopisi, ei vastaavasti aina esiopetusryhmälle käy. Päiväkoti sijaitsi kuitenkin esiopetustilojen kanssa samassa pihapiirissä, joten välimatka ei ollut pitkä. Päiväkodin kanssa esiopetusryhmä oli osallistunut yhdessä kirjaston satutunneille sekä lisäksi esioppilaat olivat toisinaan kutsuneet päiväkodista lapsia katsomaan juhlien kenraaliesityksiä.

“Halua olis, mutta aina ku heillä oli paras aika ni meillä oli taas huono aika ja sitten toistepäin, että sillai se oli vähän hankalaa. Ni sit se vähän ehkä kaatu siihen. Mutta tässä on taas etuna se, että jos mä mietin niinku lapsen siirtymää päiväkodista kouluun, ni sit se että meillä on yhteiset, no niillä on toi aidattu piha, mutta ne periaattees näkee ja niinku on jo siellä portin takana, et koska mä pääsen kouluun.” Esiopetuksen opettaja 4

5.4 Eroja päiväkodeissa ja kouluissa sijaitsevista esiopetuksista opettajien näkökulmasta

Tämän otsikon alle kokosimme päiväkodeissa ja kouluissa sijaitsevien esiopetusten eroja haastatteluihin osallistuneiden opettajien omien havaintojen ja kokemusten pohjalta. Puolet haastatteluun osallistuneista esiopetuksen opettajista oli työskennellyt sekä päiväkodin että koulun esiopetuksessa. Kolmella esiopetuksen opettajalla ei ollut varsinaista työkokemusta molemmista esiopetuksen konteksteista, mutta muun työkokemuksen, harjoittelujen tai havaintojen avulla vastasivat eroista koskevaan haastattelukysymykseen. Tutkimustulosten alun taulukosta käy ilmi kunkin esiopetuksen opettajan kokemuspohja näihin kysymyksiin vastattaessa.

Suurimpia eroja päiväkodeissa ja kouluissa sijaitsevista esiopetuksista ovat lapsen kokemus esiopetuksesta, ryhmän ikäjako sekä päivän sisältö. Esiopetuksen opettaja (1) kertoi havainnoistaan päiväkodin esiopetuksesta, että usein ryhmään kuului pienempiäkin lapsia, jolloin esiopetuksessa olevat lapset kokivat varsinaisen esiopetuksen olevan se hetki, kun he tekivät jotain ainoastaan esiopetusryhmään kuuluvien kanssa. Esiopetuksen opettaja (1) koki, että koulun puolella esiopetuksessa lapset mieltävät koko esiopetuspäivän esiopetukseksi toiminnasta riippumatta.

”Päiväkodissa ne ryhmät ei oo ollu ihan pelkkiä esikouluryhmiä, siellä on ollu pienempiä lapsia joukossa ja sitte on joku hetki, joka pietään tai johon kerätään vaan ne 6-vuotiaat, ne koki, että esikoulua on se hetki, kun ne kootaan siihen samaan, mutta meillähän ne niinkö tulee

aamulla yhdeksältä esikouluun ja lähtee yheltä, että se on se koko aika sitä esikoulua” Esiopetuksen opettaja (1)

Esiopetuksen opettajan (2) työkokemukset tukivat aiempaa näkemystä. Päiväkodissa työskennellessä hänen ryhmässään oli esioppilaiden lisäksi pienempiä lapsia, jolloin hänen piti huomioida toiminnassa ja sen suunnittelussa myös pienemmät. Esiopetuksen opettaja (4) kertoi käytäntöjen miettimisen haastavammaksi päiväkodin puolella, sillä ryhmässä oli 4-6-vuotiaita lapsia. Lisäksi esiopetuksen opettaja (3) omasi työkokemusta niin päiväkodin kuin koulun esiopetuksesta ja päiväkodin esiopetuksessa ryhmään kuului lapsia neljävuotiaasta lähtien. Päiväkodissa vaihtelevan ikäjakauman myötä huomion joutuu jakamaan esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen kesken. Kuitenkin esiopetuksen opettaja (6) sanoi vaihtelevan ikäjakauman esiopetuksessa olevan eduksi koulussa yhdysluokissa, kun lapset tuntevat toisensa entuudestaan.

Päiväkodin esiopetuksessa arkea rytmittävät vahvasti ryhmän muiden lasten aikataulut. Jokin kummassakin esiopetuksessa työskennellyt koki ainoastaan 6-vuotiaiden kanssa työskentelyn vähäiseksi. Haastateltavien kertoman mukaan pelkästään esioppilaiden kanssa päiväkodin puolella oli työskennelty kahtena tai kolmena päivänä viikossa noin tunnin verran.

Useampi esiopetuksen opettaja koki vapaan leikin osuuden olevan suurempaa päiväkodin esiopetuksen puolella. Tosin päiväkodissa leikkiaikaa oli aamuisin ennen varsinaisen esiopetuksen alkamista sekä iltapäivällä esiopetuksen jälkeen. Vapaata leikkiä tulee myös ulkoilun yhteydessä. Esiopetuksen opettaja (5) piti päiväkodin esiopetuksessa leikkipäivän säännöllisesti niin, että lapset saivat keskittyä koko päivän leikkimiseen. Leikin määrä vaihtelee ryhmän tarpeiden mukaan ja esiopetuksen opettajan (5) ryhmän lapset kokivat leikkimisen tärkeäksi.

Koulussa sijaitsevassa esiopetuksessa oli tavallista, että lapset kulkivat koulussa itsenäisesti ja matkan ollessa pidempi he tulivat joko linja-autolla tai taksilla. Päiväkodin esiopetukseen vanhemmat toivat ja hakivat lapsen, jolloin yhteistyö vanhempien kanssa on päivittäistä ja näin ollen tiiviimpää ja luontevampaa. Koulun esiopetuksessa lapselta vaaditaan enemmän vastuunottamista ja itsenäisempää toimintaa. Päiväkodin esiopetuksessa aikuisia on enemmän, joten lapsen kohtaamiselle on enemmän mahdollisuuksia ja aikuisten on helpompi auttaa lapsia arkipäivätoiminnoissa. Esiopetuksessa lapsia kannustetaan itsenäiseen toimintaan, esimerkiksi koulun esiopetuksessa ruokailussa lapsen on itse otettava kouluruokalan linjastolta ruokaa ja kannettava se tarjottimella pöytään. Päiväkodin puolella esiopetuksen opettajan (6) ryhmässä lapset ottivat itse lautasen, mutta aikuinen laittoi ruoan. Pukeutumistilanteessa esiopetuksen

opettaja on läsnä, mutta pyrkii vähentämään avun antamista, jotta koulun alkaessa nämä taidot olisivat hallussa.

Koulutiloihin siirtyminen tapahtuu joko päiväkodin esiopetuksesta siirtyessä ensimmäiselle luokalle tai viisivuotiaana päiväkodista koulun puoleiseen esiopetukseen. Päiväkodin esiopetuksessa lapselle tilat, ihmiset ja käytänteet ovat usein tuttuja, jolloin siirtyminen esiopetukseen on helpompaa. Koulun esiopetukseen siirtyessä lapselle ympäristö on uusi ja syksyllä aikaa menee koulun esiopetuksen käytänteisiin tutustuessa. Toisaalta koulun esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle siirtyminen helpottuu, sillä esiopetusvuoden aikana koulun ympäristö ja henkilökunta on tullut tutuksi. Tällöin ensimmäisen luokan alkaessa käytännön asioiden ollessa tuttuja, voidaan heti alkaa opettamaan ensimmäisen luokan opetussisältöjä.

”He voi heti lähteä opettelee lukemista, laskemista, kirjoittamista, ku me ollaan eskarissa pystytty opetella ruokala-, vessa- ja välituntikäytännöt, alueet ja koulun säännöt, ne on aika isoja asioita, missä voi mennä koko syksykin niin siinä samalla pitäs oppia lukemaan.” Esiopetuksen opettaja (4)

Esiopetuksen opettajan (6) mukaan päiväkodin esiopetuksen toiminta on leikkiin painottuvaa ja siihen on enemmän tilaa, kun taas koulun puolella tilat voivat rajoittaa leikin mahdollisuuksia. Yhtä luokkatilaa on vaikea jakaa useampaan leikkitilaan ilman, että leikkirauha rikkoutuisi. Päiväkodin esiopetuksessa usein leluja on enemmän käytettävissä ja luovaan leikkiin on paremmat mahdollisuudet. Kummassakin esiopetuksessa leluja pystyttiin kuitenkin vaihtelevaan muiden ryhmien kanssa. Esiopetuksen opettaja (5) koki päiväkodin esiopetuksen aikataulun joustavammaksi, sillä koulun puolella aikataulua rytmittivät välitunnit ja ruokailuaika. Esiopetuksen opettajan (5) omassa ryhmässä ruokailu voitiin järjestää tilanteen mukaan kello yhden toista ja kahdentoista välillä.

6 Yhteenveto

Pedagoginen toiminta kietoutuu vahvasti päiväjärjestykseen, koska päivän kulku on pohja kaiken toiminnan suunnittelulle. Koulun yhteydessä olevassa esiopetuksessa aikataulut ovat täsmällisempiä yhteisen aloitus- ja lopetusajan myötä. Joissakin koulussa sijaitsevista esiopetuksissa pidetään välitunnit muiden koululaisten mukaisesti ja työskennellään kerrallaan 45 minuuttia. Muussa tapauksessa toiminta-aikaa pystyttiin säätelemään tilanteen mukaan. Päiväkodin puolella esiopetuksessa suurin osa lapsista oli esiopetusajan lisäksi päivähoidossa, jonka vuoksi lapset saapuivat ja lähtivät eri aikaan.

Pedagogisessa oppimisympäristössä toimijoina ovat ryhmän lapset ja esiopetuksen opettaja. Ryhmäkokoo vaikuttaa pedagogisen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Pienemmässä ryhmässä esiopetuksen opettaja suunnittelee enemmän toimintaa, sillä toiminnan toteutus on pienemmän ryhmän kanssa nopeampaa. Isossa ryhmässä opettajalla menee enemmän aikaa ohjaukseen ja jokaisen lapsen yksilölliseen huomioimiseen. Tutkimukseen osallistuneiden esiopetusten ryhmäkoot vaihtelivat kuudesta lapsesta kahteenkymmeneenkahteen. Suuremmissa ryhmissä hyödynnettiin pienryhmätoimintaa.

Tilat ja lähiympäristö määrittävät osakseen pedagogista oppimisympäristöä tarjoamalla mahdollisuuksillaan tai rajoittavilla tekijöillään. Fyysiset tilat ja käytettävissä olevat välineet voivat lisätä motivaatiota ja vahvistaa myönteistä oppimiskokemusta. Edellä mainitut tekijät toimivat myös opetuksen suunnittelun lähtökohtana. Lisäksi siihen vaikuttavat sijainti, lähiympäristö ja ulkoilutilat. Esiopetuksen fyysisiin tiloihin ja käytettävissä oleviin välineisiin vaikuttaa se, sijaitseeko esiopetus päiväkodin vai koulun yhteydessä. Päiväkodin esiopetuksessa tilat on suunniteltu lasten koko huomioiden, kun taas koulun puolella tilat on suunniteltu vaihtelevasti isoille ja pienille lapsille. Esiopetuksen tilat vaihtelivat kontekstin mukaan. Tutkimukseen osallistuneissa koulun esiopetuksissa luokahuoneen lisäksi oli käytössä jokin pieni leikki- tai jakotila. Käytössä oli myös koulun yhteisiä tiloja, kuten musiikkiluokka. Päiväkodin esiopetuksessa päivittäisessä käytössä on useampia huoneita ja toiminta toteutetaan omissa tiloissa. Päiväkodissa olevien esiopetuksien musiikkivälineiden varustelu vaihteli, joissakin oli kattavasti musiikkivälineitä aina käytettävissä, kun taas joissakin hyvin suppeasti. Mahdollisuus teknologisten välineiden käyttöön esiopetuksen kontekstilla ei ollut merkitystä, vaan se vaihteli yksikkökohtaisesti.

Pedagogisen oppimisympäristön suurimmat vaikuttajat ovat opetuksen suunnittelu ja toteutus. Suunnittelua ohjaavat tavoitteet, jotka tulevat esiopetussuunnitelmasta. Jokainen haastateltu osallistunut esiopetuksen opettaja suunnitteli omalla persoonallisella tavallaan. Suunnittelutyö vaihteli tarkasta kirjallisesta suunnitelmasta avoimempiin viikkosuunnitelmiin. Koulun ja päiväkodin yhteiset tapahtumat tuli huomioida suunnittelussa. Lisäksi esiopetuksen opettajat joutuivat joustamaan omista suunnitelmistaan yllättävien tapahtumien vuoksi. Opettajan harastuneisuus näkyi toisinaan toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Lasten yksilöllinen huomioiminen koettiin tärkeäksi ja se näkyi opettajan omissa tavoitteissa.

Toiminnan toteutuksessa huomioidaan lapsia motivoivat aiheet tai tavat työskennellä. Esiopetuksessa painotettiin toiminnallisuutta. Liikunnan kautta oppiminen oli monen ryhmän suosiossa. Esiopetuskirjan käytön määrä vaihteli ryhmäkohtaisesti, mutta jokaisesta ryhmästä kirja kuitenkin löytyi. Esiopetuksen opettajat olivat toiminnan toteutuksessa huomanneet autonomisuuden motivoivan lapsia, jolloin sitä pyrittiin käyttämään opetuksessa.

Arvioinnilla kehitetään pedagogista oppimisympäristöä. Esiopetuksessa on eri arviointimenetelmiä. Opettajan tekemän arvioinnin lisäksi lapset suorittavat itsearviointia ja vertaisarviointia muiden lasten kesken. Opettajan tekemä arviointi on jatkuvaa, osittain tiedostamatonta ja toisinaan arviointi tapahtuu testien ja dokumentoinnin avulla. Esiopetuksessa myös erityisopettaja tekee arviointia joko yleisesti tai tarvittaessa yksilöllisesti. Arvioinnin myötä esiopetuksen opettaja kehittää myös omia opetusmenetelmiään juuri kyseiselle lapsiryhmälle tai lapselle sopivaksi.

Vuorovaikutus muiden kanssa on tärkeässä roolissa pedagogisessa oppimisympäristössä. Vuorovaikutusta tapahtuu niin lasten välillä, opettajan ja lapsen välillä sekä kodin ja esiopetuksen välillä. Esiopetuksessa yhdeksi tärkeimmäksi tavoitteeksi koettiin lasten keskinäinen kaveruus. Koulun yhteydessä olevissa esiopetuksissa esiopetuksen opettajan työparina toimi koulunkäyntiavustaja tarvittaessa ryhmäkoosta riippuen. Päiväkodin esiopetuksessa työpareina toimivat joko lastentarhanopettajat tai lastenhoitajat. Lisäksi kummassakin kontekstissa erityisopettaja ja henkilökohtainen avustaja olivat käytettävissä tarpeen mukaan.

Yhteistyöllä kodin ja esiopetuksen välillä tavoitellaan tasavertaista kasvatuskumppanuutta. Erilaiset asemat esiopetuksen opettajan ja vanhemman välillä ei ole sinällään tasavertaista, mutta kasvatuskumppanuuden tavoitteena on täydentää toisiaan. Vanhempien tapaamisen määrä riippui esiopetuksen kontekstista, sillä koulussa sijaitsevaan esiopetukseen lapset kulkevat usein itsenäisesti. Päiväkodin esiopetuksessa vanhempia kohdataan luontevasti päivittäin.

Tästä syystä koulun esiopetuksissa vanhempien kanssa käytävien esiopetussuunnitelmakeskustelujen tärkeyttä korostettiin. Tiedonkulun tavat vaihtelivat asian tärkeyden mukaan, mutta aina tarvittaessa vanhempiin otettiin yhteyttä. Esiopetuksessa vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on vähäistä, mutta yhteistyölle tarjottiin mahdollisuuksia. Toisinaan esiopetuksissa järjestettiin yhteisiä tapahtumia koko perheelle, jolla tavoiteltiin rennompaa kohtaamista vanhempien kanssa.

Tyypillistä oli, että koulussa sijaitsevassa esiopetuksessa oli enemmän yhteistyötä koulun muiden luokkien kanssa ja vastaavasti päiväkodissa sijaitsevassa esiopetuksessa oli enemmän yhteistyötä muiden päiväkotiryhmien kanssa. Päiväkodissa sijaitsevassa esiopetuksessa yhteistyötä muiden päiväkotiryhmien kanssa tapahtui myös esiopetusajan ulkopuolella. Päiväkodin ja koulun välistä yhteistyötä hankaloittivat erilaiset aikataulut, esimerkiksi ruokailu ja lepoaika. Päiväkodissa sijaitsevat esiopetusryhmät olivat enemmän yhteistyössä koulujen kanssa, kuin koulussa sijaitsevat esiopetusryhmät päiväkodin kanssa. Tutkimukseen osallistuneet koulussa sijaitsevat esiopetusryhmät olivat yhteistyössä päiväkodin kanssa, kun viisivuotiaat tulivat yhtenä päivänä tutustumaan esiopetukseen. Päiväkodin esiopetuksessa yhteistyötä koulun kanssa tapahtui useamman kerran vuoden aikana.

7 Pohdinta

Esiopetus niin päiväkodin kuin koulun kontekstissa oli Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaista. Jokainen haastateltava perusteli toimintansa kytkeytyvän esiopetussuunnitelmaan. Esiopetussuunnitelma koettiin avoimena ja antavan opettajalle paljon vapauksia ja mahdollisuuksia esiopetuksen toteuttamiseen. Yhteinen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) luo tasavertaisuutta, joskin opettajan omat toimintatavat vaikuttavat vaihtelevuuteen esiopetusten välillä. Kuitenkin yhteinen opetussuunnitelma takaa yhtenäistä sisältöä.

Pro-gradun teon aikana esiin nousi termien käyttöön liittyviä ongelmia ja avaamme seuraavaksi ratkaisuja, joihin päädyimme. Teoriaosuudessa käytimme oppilas tai lapsi sanaa riippuen siitä, kumpaa käyttämissämme lähteissä käytettiin. Käytimme omissa tutkimustuloksissamme sanaa lapsi, sillä se oli meistä luontevaa ja sopii sekä päiväkotie- että koulukontekstiin. Samasta syystä käytimme tutkimustuloksia analysoidessa sanaa ryhmä sanan luokka sijaan, vaikka osa koulunpuolen esiopetuksen opettajista puhui lapsiryhmästä luokkana. Päiväkodin esiopetuksesta puhuttaessa oli luontevaa käyttää sanaa ryhmä.

Aikaisempiin kokemuksiin perustuen joissakin esiopetusryhmissä lepohetki koostui nukkumisesta esiopetusajan sisällä. Mielestämme nukkuminen tuhlaa arvokasta pedagogista esiopetusaikaa. Kuitenkaan tutkimukseen osallistuneissa esiopetuksissa varsinaiseen esiopetusaikaan ei sisällynyt nukkumista. Esiopetuspäivään sisältyy lyhyt rauhoittumishetki, esimerkiksi kirjan parissa. Lepohetki sallii mahdollisuuden rauhoittumiseen ja siihen voidaan sisällyttää pedagogista toimintaa. Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) vaatii esioppilaille mahdollisuuden rauhoittumiselle esiopetuspäivän aikana.

Joissakin kouluissa esiopetusryhmät voivat olla yhdysluokkia ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden kanssa. Tämä on kuitenkin haastavaa suuren ikä- ja tasoeron vuoksi, lisäksi opetussuunnitelmat ovat hyvin erilaisia. Eräässä koulussa ohjaajat huolehtivat esiopetusryhmästä ja opettajalla oli vetovastuu ensimmäisen ja toisen luokan oppilaista. Näin ei kuitenkaan saisi olla, vaan myös esiopetuksen lapsilla on oikeus saada opetusta pedagogiselta vastuuhenkilöltä. Tutkimukseen haastateltavia pyytäessä soitimme yhdelle opettajalle, joka oli yhdysluokan opettaja. Hän kieltäytyi haastattelun osallistumisesta kiireiden vuoksi ja kertoi, ettei hänen mielestään 0–2-luokan yhdistelmä toimi.

Periaatteessa ei voida sanoa, kumpi konteksti on parempi, sillä esiopetuksen opettajalla on suuri vaikutus pedagogisen oppimisympäristön luomisessa. Konteksti vaikuttaa pedagogisen oppimisympäristön muodostamiseen, mutta suurin vastuu sen luomisessa on opettajalla. Kuitenkin opettajan toimintaa ohjaavat esiopetuksen opetussuunnitelma sekä muut annetut tavoitteet, joiden mukaan hän tekee työtään. Kaikista suurin vastuu pedagogisen oppimisympäristön luomisessa on näin ollen päättäjillä ja opetushallinnolla, jotka tekevät esiopetuksen opetussuunnitelman.

Pohdittaessa kumpi esiopetuskonteksti on lapselle suotuisampi, merkittävin tekijä on lapsen yksilöllinen kehitys. Toiselle lapselle koulukontekstiin siirtyminen esiopetukseen on innostavaa ja sopivaa, kun taas toiselle on helpompi opetella esiopetuksen sisältöjä tutussa ympäristössä. Koulun esiopetuksessa lapselle voidaan asettaa enemmän vaatimuksia ja lapsen on toimittava itsenäisemmin, kuten koulumatkan kulku itsenäisesti. Päiväkodin esiopetuksessa esioppilaat ovat lapsista vanhimpia, kun taas koulun puolella he ovat pienimpiä. Tämä voi vaikuttaa lapseen kohdistettuihin odotuksiin.

Yksi esiopetuksen tehtävistä on valmistaa lasta koulutielle. Meitä kiinnostaa tietää, millaiset oppimisympäristöt tukevat parhaiten oppimisen jatkumoa esiopetuksesta kouluun, joka onkin hyvä aihe jatkotutkimukselle. Jatkotutkimuksessa voisi haastatella ensimmäisen luokan opettajia ja selvittää, huomaavatko ensimmäisen luokan opettajat eroa siitä, onko lapsi tullut ensimmäiselle luokalle päiväkodin vai koulun esiopetuksesta. Mielenkiintoista olisi tutkia, millaiset taidot ovat hyvä omata jo ennen ensimmäisen luokan aloitusta sekä miten näitä taitoja voitaisiin kehittää esiopetuksessa parhaiten.

Lähteet

- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (2014). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. (Uud. p.). Jyväskylä: Special Data.
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (2017) *Opetussuunnitelma tutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Blumenfeld, P., Kempler, T. & Krajcik, J. (2006). *Motivation and Cognitive Engagement in Learning Environments*. In: The Cambridge Handbook of The Learning Sciences. K., Sawyer.
- Campbell, D. & Thompson, S. (2013). *Naturally Speaking - Parents, Children, Teachers in Dialogue with Nature*. In: D. Meier & S. Sisk-Hilton. Nature Education with Young Children. Integrating Inquiry and Practice. New York: Routledge. 105–122.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. (2nd. ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Freese, H., Wiegand, E. & Jakobson, M. (1992). *Lapset ovat filosofeja: Ajatusmatkoja kasvaville ja kasvattajille*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Glanz, J. (2004). *Teaching 101: Classroom strategies for the beginning teacher*. Thousand Oaks (Calif.): Corwin Press.
- Greeno, J. G. (2006). *Authoritative, Accountable Positioning and Connected, General Knowing: Progressive Themes in Understanding Transfer*. *The Journal of the Learning Sciences*. 15, 537–547.
- Haavio, M. H. (1949). *Opettajapersoonallisuus* (2. p.). Jyväskylä: Gummerus.

- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. (2015). *Opetussuunnitelmauudistus 2016*. Teoksessa: Cantell, H. (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus. 19–36.
- Hannafin, M. J., Hall, C., Land, S. M., & Hill, J. R. (1994). *Learning in open-ended environments: Assumptions, methods, and implications*. Educational Technology.
- Hattie, J. (2005). *The paradox of reducing class size and improving learning outcomes*. International Journal: Journal of Educational Research 43 (6), 387–425.
- Haring, M. (2003). *Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Harju, V. & Multisilta, J. (2014). *Leikkien, mutta tosissaan: Leikillä iloa oppimisympäristöön*. Teoksessa: L. Krokfors, M. Kangas & K. Kopisto (toim.) Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisyyys ja leikillisyyys opetuksessa. Tampere: Vastapaino. 153–167.
- Helenius, A & Lummelahti, L. (2013). *Leikin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta: Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heinonen, Iivonen, Korhonen, Lahtinen, Muuronen, Semi & Siimes. (2016). *Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huovinen, T. & Rovio, E. (2007). *Toimintatutkija kentällä*. Teoksessa: H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 94–113.
- Hyvärinen, R., Kangas, M., Staffans, A. & Turkko, A. (2010). *Koulut oppimisen ympäristöinä*. Smeds, R., Krokfors, L., Ruokamo, H. & Staffans, A. InnoSchool - välittävä koulu: Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. Espoo: Aalto-yliopiston teknillinen korkeakoulu. 107–130.

- Hännikäinen, M. (2006). *Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen*. Teoksessa: Refworks Kasvatusvuorovaikutus.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. (2013). *Iloa kouluun: Avaimia kouluviihtyvyyteen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K., & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. (2009). *Autismin kirjo ja kuntoutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2016). *Opettaja ja vuorovaikutus*. Teoksessa M. Takala (toim.) *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus. 34–46.
- Koort, P. (1975). *Kasvatus ja suunnittelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Koskinen, M. (2011). *Fenomenografia tutkimuslähestymistapana*. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Hansaprint. 267–280.
- Krokfors, L. (2017). *Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet: Opettajat uuden edessä*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Kronqvist, E. & Kumpulainen, K. (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt: Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki: WSOYpro.

- Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010). *Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö*. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 446–456.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.
- Land, S. & Jonassen, D. (2012). *Theoretical foundations of learning environments* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Lehtinen, E & Koivula, M. (2017). *Leikki yhdistää lapsia ja aikuisia*. Teoksessa: M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. 177–191.
- Lichtman, M. (2012) *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. Sage Publications Inc.
- Lipponen, L. (2017). *Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa*. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja. *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (4., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus. 29–36.
- Lipponen, L. & Hakkarainen, K. (1998). *Tiedonmuodostus verkostopohjaisessa oppimisympäristössä: CSILE-projekti*. Helsinki: Helsingin kaupunki, opetusvirasto.
- Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen* (1. painos.). Helsinki: Otava.
- Lummelahti, L. (2001). *Yksilöllinen esiopetus* (1. painos). Helsinki: Tammi.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Opetushallitus.

- Marton, F., & Win, Y. P. (2005). *On the unit of description in phenomenography*. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 335–348. Haettu osoitteesta: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360500284706> (luettu 22.2.2018)
- Marton, F. (1981). *Phenomenography: Describing conceptions of the world around us*. *Instructional Science*. 10, 177–200.
- Marton, F. (1978). *Describing conceptions of the world around us*. *The Institute of Education. University of Göteborg*. Report N:o 66. Mölndal.
- Ojala, M. (2015). *Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. *Esiopetuksen järjestäminen*. Haettu osoitteesta: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus/esiopetuksen_jarjestaminen (luettu 2.2.2018).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. (2012). *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016 : Kehittämissuunnitelma*. Helsinki : Kuopio: Opetus- ja kulttuuriministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto
- POL 628/1998. Perusopetuslaki. Annettu 21.8.1998. Viitattu 5.9.2018. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajan-tasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki%20>
- Pramling Samuelsson, I., Williams, P., Sheridan, S. & Hellman, A. (2016). *Swedish Preschool Teachers' Ideas of the Ideal Preschool Group*. *Journal of Early Childhood Research*, 14(4), pp. 444–460. Haettu osoitteesta: <http://journals.sagepub.com/pc124152.oulu.fi:8080/doi/pdf/10.1177/1476718X14559233> (luettu 17.1.2018).

Päivähoitoasetus 806/1992. Annettu 21.8.1998. Viitattu 2.11.2018. Haettu osoitteesta:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239>

Quintana, C., Shin, N., Norris, C., & Soloway E. (2006). *Learner-centered design: Reflections on the past and directions for the future*. In: R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp.119–134). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Rajala A., Hilppö, J., Stenberg, K., Suvanto, T. & Mäki, L. (2015). *Opetuksen omakohtaistaminen ja osallistava pedagogiikka*. Teoksessa: Cantell, H. (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 97–108.

Reunamo, J., Söderquist, H. & Tanner, K. (2014). *Tietotekniikka ja mediakasvatus*. Teoksessa: J. Reunamo (toim.) *Varhaiskasvatuksen kehittäminen: Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 162–182.

Rogers, S. (2016). *From theories of play to playing with theory*. In: D. Tricia, K. Goouch & S. Powell. *The Routledge international handbook of philosophies and theories of early childhood education and care*. Abingdon, Oxon: Routledge. 128–137.

Ropo, E. (2008). *Oppimisympäristöt opetuksen ja opiskelun kontekstina*. Teoksessa P. Venäläinen (toim.), *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. Suomen museoliiton julkaisuja 58. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 38–47.

Salminen & Poikonen. (2017). *Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä*. Teoksessa: M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. 56–74.

Sawyer, K. R. (2014). *Introduction. The New Science of Learning. The cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed ed.). New York: Cambridge University Press. 1–21.

Takala, M. & Kontu, E. (2016). *Luovat interventiot*. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus. 92–107.

- Takala, M. & Kjälman I. (2016). *Arviointi*. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus. 34–46.
- Tanner, K. (2009). *Effects of school design on student outcomes*. *Journal of Educational Administration*, Vol. 47,(3), 381–399.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Tammi.
- Turunen, K. (1999). *Opetustyön perusteet*. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Uusikylä, K. (2006). *Hyvä paha opettaja*. Jyväskylä: Minerva kustannus.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2000). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Valtioneuvostaseuts 422/2012. Annettu: 28.6.2012. Viitattu: 21.11.2018. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2012/20120422>.
- Vienola, V. (2001). *Opettajien, vanhempien, lasten kokemuksia esikoulun ja koulun yhteistyöstä*. 116–138. Haettu osoitteesta: <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/esiopetus/VuokoV.htm> (luettu 25.9.2018).
- Virta, A. (2002). *Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon oppimista. Lähtökohdat puntarissa*. Teoksessa: P. Arola, A. Virta, S. Ahonen, J. Rantala, S. Sahi, P. Poutvaara, L. Hongisto, J. Ohisalo & J. Löfström. *Kohti tulevaa menneisyyttä: historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhannella*. Jyväskylä: PS-kustannus. 5–10.
- Wood, E. (2004). *Developing a Pedagogy of Play*. Teoksessa A. Anning, J. Cullen & M. Flear (toim.): *Early Childhood Education. Society and Culture*. London: Sage, 19–30.
- Webster-Stratton, C. (2011). *Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja*. Helsinki: Profami.
- Williams, P., Sheridan, S., Harju-Luukkainen, H. & Pramling Samuelsson, I. (2015). *Does group size matter in preschool teacher's work? The skills teachers emphasise for children*

in preschool groups of different size. Journal of Early Childhood Education Research. Vol. 4, No. 2 2015, 93–108. Haettu osoitteesta: <http://jecer.org/wp-content/uploads/2015/10/Williams-Sheridan-Harju-Luukkainen-Pramling-Samuelsson-is-sue4-2.pdf> (luettu 17.1.2018).

Åkerlind, G. (2012) *Variation and commonality in phenomenographic research methods*. Higher Education Research & Development, 31:1, 115–127, DOI: 10.1080/07294360.2011.642845. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845> (luettu 22.2.2018).

Liite 1 / Appendix 1

Esiopetuksen pedagogiset oppimisympäristöt päiväkodeissa ja kouluissa

1. Ryhmäkoko ja päiväjärjestys
2. Fyysiset tilat ja käytettävissä olevat välineet
3. Opetuksen suunnittelu ja toteutus
4. Esiopetussuunnitelma
5. Oppimisen arviointi
6. Vuorovaikutus (opettaja-oppilas, oppilaiden keskinäinen)
7. Eroja päiväkodissa ja koulussa sijaitsevilla esikouluilla?
 - Omat kokemukset tai ajatuksia
8. Yhteistyö vanhempien kanssa
9. Muuta pedagogiseen oppimisympäristöön liittyvää?

Liite 2 / Appendix 2

Esiopetuksen pedagogiset oppimisympäristöt päiväkodeissa ja kouluissa

1. Ryhmäkoko ja päiväjärjestys

- Miten koet ryhmäkoon vaikuttavan opetukseen?
- Leikin sisällyttäminen päivään? Milloin ja kuinka pitkään?
- Lapsen päivän pituus

2. Fyysiset tilat ja käytettävissä olevat välineet

- Kuinka paljon koulun tiloja hyödynnetään?
- Muut käytettävissä olevat tilat/paikat?
- Teknologisten välineiden käyttö?

3. Opetuksen suunnittelu ja toteutus

- Erilaisten opetusmenetelmien käyttö?
- Sisällön suunnittelu?
- Mitkä työtavat/aiheet motivoivat lasta?
- Onko käytössä oppikirjat?

4. Esiopetussuunnitelma

- Miten sisältöalueet otetaan huomioon? Koetko jonkun jäävän vähemmälle, korostuuko joku? Esimerkiksi etiikka ja katsomus, taide ja kulttuuri?

5. Oppimisen arviointi

- Päivittäinen / kouluvalmiuksien arviointi?
- Itsearviointia?

6. Vuorovaikutus (opettaja-oppilas, oppilaiden keskinäinen)

- Opettaja-oppilas
- Oppilaiden keskinäinen
- Avustaja, ohjaaja, erityisopettaja
- Aikuisen ja lapsen suhde, miten lapsi käyttäytyy aikuista kohtaan (arvostus), “täti” vs. ope, miksi kutsutaan

7. Eroja päiväkodissa ja koulussa sijaitsevilla esikouluissa?

- Huom. omat kokemukset / ajatukset, erota
- a) Ikäjakauma
- b) Koulun kanssa tehtävä yhteistyö (pk: Muiden ryhmien...) viskarit

8. Yhteistyö vanhempien kanssa

- Esiops keskustelu
- Muu yhteistyö? Päivittäinen kohtaaminen?

9. Muuta pedagogiseen oppimisympäristöön liittyvää?